



"IIPAN OPE AUTTAA AINA"

Varhainen tunnistaminen ja tukeminen koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa

TEKIJÄ: Mari Ellola

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma	
Työn tekijä Mari Ellola	
Työn nimi "Iipan ope auttaa aina". Varhainen tunnistaminen ja tukeminen koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa	
Päiväys	16.9. 2017
Sivumäärä/Liitteet	59/3
Ohjaaja Marjaana Tuovinen	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Iisalmen kaupunki	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhainen tunnistaminen ja tukeminen toteutuvat lasten arvioimana Iisalmen kaupungin kunnallisessa koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Varhaista tunnistamista ja tukemista tutkittiin ennaltaehkäisevänä toimintana.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineiston keruu toteutettiin yksilö- sekä ryhmähaastatteluina. Tutkimukseen osallistui kolme eri koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaryhmää. Tutkimukseen haastateltiin yhdeksää toiminnassa mukana ollutta lasta. Haastatteluja tehtiin yhteensä viisi. Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysimenetelmää.</p> <p>Tutkimustuloksina selvisi, että koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen vaikuttavia tekijöitä ovat toimintaympäristö sekä ohjausmenetelmät. Toimintaympäristön merkityksessä korostuivat lasten perusturvallisuuden kokemus, leikin ja kavereiden merkitys sekä toiminnan pedagogiset prosessit eli kasvatustapahtumat. Lasten turvallisuuden kokemus oli yhteydessä lasten tietoisuuteen toiminnan struktuurista ja mahdollisuuksista. Turvallisuus näkyi myös lasten ja ohjaajien välisessä suhteessa. Lasten ja ohjaajien välinen pedagoginen suhde ilmeni turvallisena vuorovaikutuksena lasten kanssa. Leikin ja kavereiden merkitys olivat merkityksellisiä pedagogisen toiminnan sisältöjä lapsille. Leikin arvostus korostui ohjaajien suunnittelemisissa pedagogisissa suunnitelmissa. Pedagogiset prosessit antoivat perustan ohjaajien työlle.</p> <p>Varhaista tunnistamista ja tukemista vahvistavissa ohjausmenetelmissä korostuivat lapsihavainnoinnin merkitys, vuorovaikutuksellinen tukeminen sekä lasten ja ohjaajien väliset suhteet. Lapset saivat paljon vuorovaikutuksellista tukea ohjaajilta. Lapset luottivat ja turvasivat ohjaajien apuun. Ohjaajien tekemä lapsihavainnointi oli merkityksellistä, jonka avulla he huomioivat lasten tarpeita. Tuloksissa selvisi myös varhaisen tunnistamisen ja tukemisen vaikuttavien käytänteiden kehittämistä edistäviä tekijöitä. Niitä olivat toimintamallien arviointi kiusaamiseen sekä tiedonsiirtoon liittyen, lasten tarve käydä tutustumassa toimintaympäristöön, pedagogisen toiminnan suunnittelu erityispäivinä sekä lasten osallisuuden lisääminen toiminnan sisältöjen suunnitteluun.</p> <p>Opinnäytetyön tuloksien avulla voidaan kehittää Iisalmen kaupungin kunnallista koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa. Tulosten perusteella ohjaajat pystyvät tiedostamaan paremmin oman työnsä mahdollisuudet käyttää varhaista tunnistamista ja tukemista vahvistavaa työotetta. Ohjaajat saavat myös tietoa lasten ajatuksista toiminnasta sekä heidän kehittämisideoista.</p>	
<p>Avainsanat</p> <p>aamupäivätoiminta, iltapäivätoiminta, varhainen puuttuminen, alkuopetusikäinen, pedagoginen toiminta</p>	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Author Mari Ellola			
Title of Thesis "The teacher of afternoon activities always helps". Early identification and support for schoolchildren 's morning and afternoon activities			
Date	16.9.2017	Pages/Appendices	59/3
Supervisor Marjaana Tuovinen			
Client Organisation /Partners City of Iisalmi			
<p>Abstract</p> <p>The purpose of this research was to find out how early identification and support are being evaluated by children in the morning and afternoon activities of municipal school children in Iisalmi. Early identification and support was explored as a preventive action.</p> <p>The research was carried out as a qualitative research. Material was collected in individual and group interviews. Three different morning and afternoon activities were participated in the research. Nine of the children involved in the research were interviewed. Five interviews were made. The theory-based content analysis method was used to analyse the material.</p> <p>As a result of the research, the factors affecting early identification and support of schoolchildren 's morning and afternoon activities are working environment and control methods. The significance of the working environment was children's basic safety, the importance of play and friends, and the pedagogical processes. Children 's experience of safety was related to the awareness of children about the structure and opportunities of the activity. The feeling of safety was also seen in the relationship between children and instructors. The pedagogical relationship between children and instructors was visible in the safe interaction with children. The importance of play and friends was the meaningful content of pedagogical activities for children. The appreciation of the play was emphasized in the pedagogical plans by the instructors. The pedagogical processes provided the basis for the work of the instructors.</p> <p>In early identification and support training methods the importance of child observation, interactive support, and relationships between children and instructors was emphasized. The children received a lot of interactive support from the instructors. The children trusted the instructors. The child observation made by instructors was meaningful and they took in account the needs of children. The results also revealed factors contributing to the development of practices in early identification and support. They included evaluating working models for bullying and information transfer, the need children to explore the working environment, planning pedagogical activities on special days, and the children's involvement in planning the content of the activities.</p> <p>The results of the thesis can be used to develop morning and afternoon activities of municipal schools in Iisalmi city. Based on the results, instructors are more aware of the potential of their own work to be used in early identification and support. Instructors also receive information about the children's ideas about activities and their ideas for development.</p>			
<p>Keywords</p> <p>Morning and afternoon activities, early intervention, early childhood, pedagogical activities</p>			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	KOULULAISTEN AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNAN KEHITTYMINEN	8
2.1	Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteet ja järjestämisen määräytyminen.....	9
2.2	Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan sisällöt.....	10
2.3	Ammatilliset osaamisvaatimukset koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa.....	11
3	KOULULAISTEN AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNAN TOIMINTAYMPÄRISTÖ.....	12
3.1	Alkuopetusikäisten lasten kehitysvaihe ja kehityshaasteet.....	12
3.2	Kehitystä suojaavia tekijöitä kasvuympäristössä	14
3.3	Kehityksen riskitekijöitä kasvuympäristössä	14
3.4	Kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa sekä moniammatillinen yhteistyö	16
3.5	Huolen puheeksi ottaminen vanhempien kanssa	17
4	VARHAINEN TUNNISTAMINEN JA TUKEMINEN.....	18
4.1	Pedagogisen toiminnan laadukas perusta	20
4.1.1	Lasten sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus oppimisympäristössä	21
4.1.2	Ohjauksen työtapoja ja vaikutusmahdollisuuksia lapsiryhmässä	23
4.1.3	Lasten osallisuuden vahvistaminen lapsiryhmässä	24
4.2	Pedagogisen suhteen rakentaminen lasten ja kasvattajien välillä.....	25
4.2.1	Lasten mentalisaatiokyvyn kehittäminen	26
4.2.2	Reflektiivinen työote lasten ja perheiden mentalisaatiokyvyn vahvistamisessa	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
5.1	Opinnäytetyön tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	29
5.2	Aikaisemmat tutkimukset liittyen opinnäytetyön aiheeseen	30
5.3	Tutkimusmenetelmän ja kohdejoukon valinta	30
5.4	Aineiston hankintamenetelmien valinta.....	31
5.5	Lapsilähtöisten haastattelujen toteuttaminen	31
5.6	Aineiston analysointi	32
5.7	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
6	TUTKIMUSTULOKSET	35
6.1	Toimintaympäristö varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen vaikuttavana tekijänä	35
6.1.1	Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti toimintaympäristössä	35
6.1.2	Lapsen perusturvaan vaikuttavat tekijät.....	37

6.1.3	Pedagogiikka ja toiminnan sisällöt	40
6.2	Varhaista tunnistamista ja tukemista vahvistavia ohjausmenetelmiä	42
6.2.1	Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus.....	42
6.2.2	Työntekijöiden kasvatustietoisuus	43
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	46
7.1	Varhaisen tunnistamisen ja tukemisen toteutuminen lasten tarpeet ja kehitysvaiheet huomioiden	47
7.2	Varhaisen tunnistamisen ja tukemisen kehittämisen tarve lasten arvioimana.....	48
7.3	Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteiden toteutuminen lasten arvioimana.....	49
8	POHDINTA.....	51
	LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT	53
	LIITE 1: ESIMERKKI AINEISTON ANALYYSISTÄ.....	57
	LIITE 2: TIEDOTE HUOLTAJILLE.....	58
	LIITE 3: HAASTATTELUN KYSELYLOMAKE	59

1 JOHDANTO

Lapsiperheiden eriarvoisuus on Suomessa lisääntynyt 1990-luvulta lähtien. Vaikka suomalaisten hyvinvointi on kohentunut, niin sosioekonomisten ryhmien välillä ilmenee lisääntyvää eriarvoisuutta. Hyvinvointierojen kasvu, arvojen koveneminen ja työelämän vaatimusten kiristyminen yhteiskunnassa vaikuttavat myös lasten hyvinvointiin. Perhe instituutiona on muuttunut ja on edelleen muuttumassa, jolloin myös ongelmat ovat monimuotoisempia. Eri syistä johtuen tukea tarvitsevien lasten määrä on lisääntynyt. Lasten ja nuorten asioihin vaikuttaminen ja puuttuminen ovat tulevaisuuden yhteiskunnallista investointia. (Ylä-Savon SOTE 2012.) Yhteiskunnalliset muutokset ovat kasvattaneet epävarmuutta. Huolta ovat herättäneet aikuisten puute lasten elämässä, lasten asemasta perheessä sekä yhteiskunnassa. Epävarmuus on johtanut keskusteluun lasten turvallisuusajattelusta sekä valvonnasta. Turvallisuushkien vuoksi lasten elämään halutaan enemmän kontrollointia. (Strandell 2012, 14–15.)

Ongelmien varhaista tunnistamista ja tukemista varhaisessa vaiheessa tarvitaan. Varhainen puuttuminen on ennaltaehkäisevää työtä lasten terveen kasvun ja kehityksen tukemiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi peruspalveluissa. Toteutuakseen varhainen tunnistaminen ja tukeminen edellyttävät uusia työtapoja ja työkäytäntöjä, joilla lasten elämän huolta aiheuttaneisiin tilanteisiin voidaan välittömästi puuttua. Varhaisen puuttumisen uusia toimintamalleja ja varhaisen tukemisen merkitystä korostetaan palvelujen kehittämistyössä. (Kananoja, Lähteinen ja Marjamäki 2010, 145.) Terveysten ja hyvinvointilaitoksen esittelemä, varhaisen avoimen yhteistyön malli (VAY) tukee moniammatillista yhteistoimintaa lapsiperheiden hyvinvoinnin kehittämiseksi kunnissa. Varhainen puuttuminen on osa ennaltaehkäisevää lastensuojelua. (THL 2017.)

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta on muotoutunut merkittävä uudistus perheen ja työelämän yhteensovittamiseen (Paju ja Honkala 2008, 106). Ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla olevat lapset tarvitsevat aamu- ja iltapäivätoiminnan huolenpitoa ja aktiviteettia vanhempien työssäolon ajaksi ennen ja jälkeen koulupäivän (Kumpulainen 2014, 57). Aamu- ja iltapäivätoiminnan uudistuksella vuonna 2003 tavoiteltiin pienten koululaisten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Palvelussa, jossa tarjotaan turvallinen ja terveellinen oppimisympäristö: kehitysvaihetta vastaavaa ohjattua vapaa-ajan toimintaa, kaverisuhteita ja ammattitaitoisen henkilöstön huolenpitoa. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2012.)

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämistyö on ollut vilkasta, mutta tutkimuksia siitä on Suomessa sekä kansainvälisesti varsin vähän. Strandell (2012, 17) olettaa syynä olevan aamu- ja iltapäivätoiminnan jääden kahden hallintasektorin väliin. Sitä ei saa sijoitettua kokonaan perusopetuksen tai varhaiskasvatuksen tutkimukseen, koska se sisältyy osittain myös vapaa-ajan tutkimukseen. Isossa-Britanniassa koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan on esitetty olevan viime aikojen suurin uudistus koulutusjärjestelmän ulkopuolella.

Lakiuudistus koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta vuonna 2003 liittyi ajankohtaan, jolloin lapsuuden arvostukseen haluttiin yhteiskunnassa kiinnittää laajemmin huomiota. Lasten toimintakykyisyyttä ja osallisuutta haluttiin lisätä, sekä vähentää lapsuudesta alkavaa eriarvoisuutta. Laman seurauksena 1990-luvulla myös lapsuus alettiin nähdä taloudellisesta ja kilpailukykyä edistävästä näkökulmasta. Lapsuuteen ja menettelytapoihin lasten kanssa liitettiin enemmän poliittisia päämääriä, joiden tarkoituksena oli koko yhteiskunnan tulevaisuuden edistäminen. YK:n lapsen oikeuksien julistus vuonna 1991 sekä Suomen liittyminen EU:n jäseneksi vuonna 1995 vaikuttivat maamme lapsipolitiikkaan. Lapsuus alettiin tuolloin nähdä investointina, mutta myös suojeltavana kohteena. (Alanen ja Karila 2009, 250.)

Opinnäytetyön tavoitteena on tuottaa tietoa koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämiseen Iisalmen kaupungissa. Iisalmen kaupunki järjestää iltapäivätoimintaa osana lapsiperheille suunnattuja ja varhaiskasvatuspalveluja. Toimintaa järjestetään peruskoulujen yhteydessä. Iltapäivätoimintaa tarkastellaan opinnäytetyössäni varhaisen tuen toimintaympäristönä, jossa syrjäytymisprosessien ennaltaehkäisyssä pedagoginen toiminta on keskeisessä asemassa.

Lapset osallistuivat iltapäivätoiminnan arviointiin ja saivat näin oman ”äänen” kuuluviin. Lasten kokemuksia tarkastellaan varhaisen tuen näkökulmasta osana peruspalvelujen laadun arviointia. Tarkoituksena on tuoda näkyviin pienten koululaisten kanssa tehtävän työn tärkeys ja aikuisten merkityksellisyys lasten elämässä. Opinnäytetyöni voi olla innostamassa kasvatustyön hyvien käytänteiden kehittämiseen, ammatillisten ajattelutapojen reflektointiin ja lasten osallisuuden ja kuulluksi tulemisen kokemuksiin.

2 KOULULAISTEN AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNAN KEHITTYMINEN

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnalla on pitkät perinteet. Vuoteen 1958 asti toimintaa on järjestetty nuorisokerhoina ja 1990-luvulla aamu- ja iltapäivätoiminta on ollut vielä harrastuspohjaista. 1990-luvun alussa toimintaa supistettiin laman myötä, mutta vuosikymmenen lopussa, julkisen keskustelun tuloksena, koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta aloitettiin uudelleen laajempaan. Silloin toiminnan järjestämiseen tuli mukaan myös eri järjestöjä. (Saarela 2012, 16.) Toimintaa järjestävät koulujen lisäksi seurakunnat, asukasyhdistykset sekä yksityiset tuottajat. Kunnat voivat itse järjestää palvelun tai ostaa sen ostopalveluna. Eri paikkakunnilla tarjonta voi vaihdella paljonkin. Samalla alueella voi olla monta eri järjestäjää. (Strandell 2012, 16.) Tämän vuoksi yhtenäisestä aamu- ja iltapäivätoimintajärjestelmästä on vaikea puhua (Strandell 2012, 33).

2000-luvulla vaadittiin koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan toteuttamista uudelta pohjalta. Toivottiin lakia säätelemään toimintaa sekä valtiota ottamaan vastuuta järjestämisestä. Tuolloin käsitykset siitä, kuinka koululaisten iltapäivät tulisi toteuttaa, hajaantuivat. Keskusteluissa esiintyi malli kokopäiväkoulusta, jossa lasten harrastustoiminta jatkaisi koulupäivää. (Strandell 2012, 38.) Pääministeri Paavo Lipposen hallitusohjelmassa (1999) lasten tilanne huomioitiin. Opetusministeriö asetti työryhmän selvittämään tilannetta. (Pulkkinen, Pohjola, Kotaniemi ja Launonen 2005, 4.) Laki koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta säädettiin vuonna 2003. Lain pohjana toimi vapaaehtoisuus sekä monimuotoisuus. Laki mahdollisti sen, että toimintaa saattoi järjestää eri toimijat. (Strandell 2012, 38.) Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet tulivat voimaan vuonna 2004. Tällöin toimintaan osallistui jo 40 458 lasta. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinnon perusteet, tulivat voimaan tammikuussa vuonna 2005. (Strandell 2012, 16.)

Koululaisten iltapäiviä ryhdyttiin arvioimaan lasten vapaa-ajan hallinnan näkökulmasta. Ruotsissa tehdyn tutkimuksen perusteella pystyttiin myös suomalainen aamu- ja iltapäivätoiminta sovittamaan laajempaan yhteyteen. Lasten vapaa-aikaa haluttiin ohjata kohti hyödyllisyyttä sekä oppimista. Samalla oppimisen nähtiin kehittävän yksilön kompetensseja ja olevan sitä kautta politiikkaa, jossa korostuu yksilön vastuu. Toiminta alkoi muuttua koulumaisemmaksi, jolloin varhaiskasvatusta, perusopetusta ja aamu- ja iltapäivätoimintaa ryhdyttiin liittämään yhteiseksi kokonaisuudeksi. Tähän saakka oli ollut normaalia, että lapset kulkivat itse kouluun ja kotiin sekä viettivät iltapäivät joko yksin, kavereiden tai muiden aikuisten kanssa. (Strandell 2012, 53–55.)

Suomessa elettiin 2000-luvun alussa murrosaikaa talous- ja hyvinvointipolitiikassa. Laman vaikutukset, kansainväliset vaikutteet, kilpailu sekä vaatimukset hyvinvointipolitiikan muutoksesta kohti tehokkuutta ja tuottavuutta lisääntyivät. Investoinnit koulutukseen ovat aina olleet hyvinvointivaltionne päämääriä, joten lapset edustivat tässä ajattelutavassa sijoitusta. (Strandell 2012, 56–57.) Suomessa tehtyjen tutkimusten mukaan ei voida kuitenkaan tehdä suoria tulkintoja, siitä, että lasten vapaamuotoinen itsekseen vietetty aika liittyisi turvattuuteen tai yksinäisyyteen. Lapset liittävät itsekseen olemiseen sekä negatiivisia sekä positiivisia tunteita. (Strandell 2012, 70.)

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta kattaa tällä hetkellä lähes kaikki Suomen kunnat. Opetushallitus tukee, ohjaa ja kehittää toimintaa. Vuonna 2010 toiminnassa on ollut mukana 46 860 lasta, mikä on yhteensä 30, 8 prosenttia ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista. Yhteensä 319 kuntaa järjestää toimintaa, mikä on 98 prosenttia Suomen kunnista. Ohjaajia on ollut mukana 7 000. (Rajala 2011, 2–8.)

2.1 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteet ja järjestämisen määräytyminen

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteet määrittää perusopetuslaki (628/1998) 8a. Toiminnan tavoitteena on tukea lasten kehitystä sekä kodin ja perusopetuksen kasvatustyötä. Toiminnassa edistetään lasten hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta sekä lisätään osallisuutta. Näin samalla ennaltaehkäistään syrjäytymistä. Lapsilla tulee olla mahdollisuus osallistua ohjattuun toimintaan sekä lepoon. Toimintaa ohjaavat ammattitaitoiset henkilöt, joiden koulutuksen määrittää valtioneuvoston asetus opetustoimen kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) 9a. (Laki perusopetuksesta 1998.)

Opetushallituksen vahvistamat koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet määrittävät toiminnan turvallisena kasvuympäristönä ennen ja jälkeen koulupäivän. Toiminnan tarkoituksena on mahdollistaa lapsille hyvät vapaa-ajanviettotavat sekä huomioida suunnittelussa lasten yksilölliset, yhteisölliset sekä sosiaaliset kasvuntekijät. Koulupäivän tapahtumat vaikuttavat myös toiminnan suunnitteluun. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004.)

Lasten hyvinvoinnin, tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen tukemisessa tulee mahdollistaa kasvu- ympäristön turvallisuus ja rauhallisuus. Lapsilla pitää olla halutessaan tilaisuus lepoon, rentoutumiseen, ulkoiluun sekä fyysiseen toiminnallisuuteen. Eettisen kasvun tukemisessa tulee ottaa huomioon tasavertaisuus sekä vastuuseen kasvattaminen. Merkityksellistä eettisen kasvun tukemisessa on toisten hyvinvoinnin huomiointi, oma käyttäytyminen sekä ryhmän menettelytapoihin liittyvät säännöt. Osallisuudessa, yhdenvertaisuudessa sekä sosiaalisessa vahvistamisessa on olennaista, että lapsia kuullaan toimintaa suunnitellessa ja järjestäessä. (Rajala 2011, 12–15.)

Kunnalla on kokonaisvastuu koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisestä. Kunnan tehtävä on arvioida sekä hyväksyä toimintaa koskeva toimintasuunnitelma. Toimintasuunnitelmassa otetaan huomioon perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet sekä alueelliset puitteet. Toimintasuunnitelmassa tulee olla esillä muun muassa: palvelun toiminta-ajatus, tavoitteet, sisällölliset alueet, suunnittelun periaatteet sekä järjestämiseen liittyvät keskeiset seikat. (Rajala 2011, 21–22.)

Suosittelavaa on, että palvelu on huomioitu kunnallisessa lasten- ja nuorten hyvinvointisuunnitelmassa. Linjaukset ohjaavat ottamaan huomioon lasten eri tarpeet niin kieliryhmien, eri kulttuuriryhmien sekä paikalliset ominaispiirteet huomioiden. (Rajala 2011, 8–10.) Ylä-Savon yhteistoiminta-alueen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmassa koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta mainitaan yhtenä varhaiskasvatuspalvelu muotona. Suunnitelmassa painotetaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin parantamiseksi varhaista puuttumista ja puheeksi ottamista. (Ylä-Savon SOTE 2012.)

2.2 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan sisällöt

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisessä voidaan toteuttaa kuntakohtaisia ratkaisuja. Toiminnan sisällöt voivat vaihdella huomioiden paikalliset olosuhteet sekä henkilöstön vahvuudet. Toiminnan suunnittelussa huomioidaan yksilölliset, yhteisölliset sekä sosiaalista kasvua tukevat tekijät. Toiminnot voivat sisältää harrastuksia, kädentaitoja, ilmaisua, musiikkia ja läksyjen tekoa. Toiminta nähdään lapsen vapaa-aikana, jolloin myös toiminta on vapaaehtoista. (Paju ja Honkala 2008, 110.)

Toiminnan sisällölliset teemat ovat: yhdenvertaisuus, eettisyyden kasvu, vuorovaikutus, leikki, liikunta, ulkoilu, välipala, lepo, luova ilmaisu, mediakasvatus, ekologisuus sekä tiedolliset ja taidolliset aiheet. Sisältöjen tulee edistää toiminnalle asetettuja tavoitteita, jotka ovat kirjattu perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteisiin sekä kuntakohtaisiin toimintasuunnitelmiin. Huoltajille tulee tiedottaa toimintasuunnitelmasta. Heille tulee antaa myös mahdollisuus ottaa osaa toiminnan suunnitteluun. Lasten tarpeet ja toiveet määrittelevät suunnitelmien työstämistä. (Rajala 2011, 16–17.)

Tukea tarvitsevat lapset tulee huomioida yksilöllisesti. Ohjaajat tulee perehdyttää tukea tarvitsevan lapsen asioihin, jolloin ohjaajien ammatillinen osaaminen mahdollistuu. (Rajala 2011, 18.) Usein oppimisen vaikeudet tunnistetaan jo varhaiskasvatuksessa, jolloin on erittäin tärkeää pitää huoli tuen tarpeen katkeamattomuudesta siirtyessä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Perusopetuksessa annettava tuki on jaettu kolmeen eri tasoon, joita ovat yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki.

Yleinen tuki tarkoittaa ensimmäistä keinoa tukea lapsen koulunkäyntiä, mikä sisältää tarpeen mukaisia pedagogisia ratkaisua sekä ohjaus- ja tukimenetelmiä. **Tehostettu tuki** on vahvempi tuen muoto, jolloin tuki on pitkäkestoisempaa sekä yksilöllisempää. Lapsen siirtyessä **erityiseen tukeen** hänelle tehdään erityisen tuen hallintopäätös. Päätös perustuu pedagogiseen selvitykseen oppilaan tuen tarpeista, sekä siihen kirjataan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. (Oppimisen ja koulunkäynnin tuki s.a.) Asiakirjat ovat salassa pidettäviä, joten tietojen luovuttaminen aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajille onnistuu vain huoltajien luvalla. (Rajala 2011, 19.)

Tässä opinnäytetyössä lasten saama tuki näkyy yhteistyönä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien, vanhempien, perusopetuksen sekä lasten verkostojen kanssa. Lasten tuki voi sisältää lisätarpeen ryhmän ohjaajien määrään, eri kommunikointitapojen käyttämisen, toiminnan eriyttämisenä tai lääkinnällisinä tarpeina. Myös kuntoutukselliset terapiat voivat olla osa lasten iltapäivää.

2.3 Ammatilliset osaamisvaatimukset koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa tulee olla riittävä määrä ammattitaitoisia ohjaajia. Valtioneuvoston asetuksessa (115/2004) 8a säädetään perusopetuslain aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan kelpoisuusvaatimuksista. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa ohjaaja voi olla henkilö, jolla on tehtävään soveltuva korkeakoulututkinto, opistoasteinen tutkinto, ammatillinen perustutkinto tai ammattitutkinto. Hänellä tulee olla taito toimia lapsiryhmän ohjaajana. Työntekijöiltä edellytetään sitoutuneisuutta, herkkyyttä ja taitoa reagoida lapsen eri tunteisiin ja tarpeisiin. Ryhmän ohjaamiseen kuuluu suunnitelmallinen työote sekä kyky toimia itsenäisesti ryhmän vastuullisena vetäjänä. Henkilöstö toimii yhteistyössä vanhempien, perusopetuksen ja alueen yhteistyökumppaneiden kanssa. Toimitilat ja resurssit huomioiden yhtä ohjaajaa kohden voi olla enintään 15 lasta. (Iisalmen kaupunki 2016.)

Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäiväohjauksen ammattitutkinnon (2010, 15) perusteissa määritetään lainsäädännön määrittämät kelpoisuusvaatimukset tutkintojen rakenteelle ja eri ammattitaitovaatimuksille. Ohjaajien työ vaatii tilanteiden havainnointi, - ja tunnistamis, - ja arviointikykyä, harvintaan perustuvaa ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. Tutkinto rakentuu neljästä eri osasta: ammatissa toimiminen, kasvun ja kehityksen tukeminen ja ohjaus, oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen sekä erityistä tukea tarvitsevan ohjaus. Ohjaajat toimivat ammattieettisesti työtä ohjaavien lainsäädäntöjen ja suunnitelmien mukaisesti. He toimivat kasvattajina työyhteisössä edistämällä yhteisöllisyyttä, huomioiden lasten eri kulttuuritaustoja sekä ennaltaehkäisten syrjäytymistä varhaisen puuttumisen menetelmin. Ohjaajat toimivat ammatillisessa vuorovaikutuksessa, kuunnellessa lapsia sekä olemalla turvallinen aikuinen.

Kodin ja perusopetuksen kasvatustyön tukeminen mahdollistuu, kunnioittavan ja tasa-arvoisen yhteistyön kautta sekä tukemalla huoltajien osallistuvaa roolia. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan tulee mahdollistaa toimintatapoja, jotka tulevat esille yksittäisen lapsen asioissa. Näitä voivat olla esimerkiksi lapsia koskevat tiedonsiirrot sekä ohjaajien läsnäolo tarpeen mukaan lapsiin liittyvissä neuvotteluissa. (Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäiväohjauksen ammattitutkinto 2010, 17.)

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa ennaltaehkäisevänä palveluna sekä lasten varhaisen tunnistamisen ja tukemisen toimintaympäristönä. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittyminen, toiminnan tavoitteet ja sisällöt sekä työntekijöiden ammatillinen osaaminen määrittävät toimintaympäristön toimintatapoja.

3 KOULULAISTEN AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNAN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Iisalmen kaupungin iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma määrittelee toiminnan järjestämisen perusteita. Arvopohjana ovat ihmisoikeus, tasa-arvo, demokratia, luonnon ja ympäristön säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Iltapäivätoiminta on kunnan tarjoama palvelua, johon lapsella on oikeus ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla sekä myöhemmin, jos hänellä on erityisen tuen tarve. Iisalmen kaupunki järjestää tällä hetkellä vain iltapäivätoimintaa. Toimintaa tarjotaan perheille kahdeksalla eri koululla, joko alle tai yli 3 tuntia päivässä, kuitenkin enintään 5 tuntia päivässä koulupäivien aikana. Palvelun koordinoinnista, suunnittelusta ja tiedottamisesta vastaa iltapäivätoiminnasta vastaava ohjaaja. (Iisalmen kaupunki 2016.)

Opinnäytetyötä tehdessä aiheesta keskusteltiin Iisalmen kaupungin iltapäivätoiminnassa olevien työntekijöiden kanssa. Keskusteluista kehittyi ajatus ryhtyä toteuttamaan opintoihini liittyvää, Moniammatillinen hanketyö - projektia työntekijöiden kesken. Projektin tavoitteeksi määriteltiin koululaisten iltapäivätoiminnan esille tuominen, vanhempien osallisuus sekä ohjaajien työhön liittyvät haasteet. Haasteina työntekijät ovat kokeneet tietämättömyyttä palveluun hakeutumisesta, joka näkyy lasten palveluun ilmoittautumisen yhteydessä. Kasvatusyhteistyön haasteet tulevat esiin työntekijöiden tavatessa osan vanhemmista vain harvoin. Tiedonsiirron sekä yhteistyön haasteet näkyvät lasten tietojen, tuen tarpeiden ja toimintakäytäntöjen jäädessä monesti iltapäivätoiminnan ulkopuolelle.

Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan laatukriteerit ohjaavat tarkastelemaan toimintaa laadun näkökulmasta. Laatukriteereiden mukaan koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan tulee olla suunnitelmallista ja sisältävän monipuolista lasten kasvua ja kehitystä tukevaa toimintaa. Toimintaa tulee suunnitella ja kehittää yhteistyössä lasten, vanhempien ja perusopetuksen henkilöstön kanssa. Arviointi tulee toteuttaa säännöllisesti. Toiminnassa tulee huomioida tukea tarvitsevat sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset. Tiedottamisen toiminnasta tulee tavoittaa lapset, huoltajat ja yhteistyötahot. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

3.1 Alkuopetusikäisten lasten kehitysvaihe ja kehityshaasteet

Psykoanalyttikko Erik H. Erikson (1982, 238, 247–248) tarkastelee psykososiaalisessa kehitysteoriassa identiteetin kehitystä. Yksilö kohtaa kehityksen vaiheissaan eri haasteita, joita nimitetään kriiseiksi. Kriisien tarkoitus on kasvattaa yksilössä uusia valmiuksia, jotka luovat yksilön. Kouluikaisena (eli 5-11-vuotiaana) lapsi on kehityksen neljännessä vaiheessa. Tämän kehitysvaiheen kehitystehtävänä ovat ahkeruus ja pystyvyys. Kehitysvaiheessa ympäristön vaikutus kasvaa. Kavereista tulee tärkeitä, ja lapsi alkaa ymmärtää eri rooleja perheen sisällä ja työssä. Lapsella on käytettävissä valtavasti energiaa. Hänen tulee saada onnistumisen kokemuksia sekä rakentavaa palautetta toiminnastaan, joiden avulla lapselle koostuu pystyvyyden ja osaavuuden tunne. Osaavuus tarkoittaa omien kykyjen käyttöä toiminnoissa. Lapsi voi tylsistyä, jos omaehtoinen toiminta kielletään tunteetomasti. Tämän vaiheen epäonnistuessa lapsi voi kokea riittämättömyyttä ja alemmuuden tunnetta.

Kehityspsykologi Jean Piaget on tutkinut lasten ajattelun kehittymistä. Lapsi on alkuopetusiässä (eli noin 6-12-vuotiaana) konkreettisen operaatioiden vaiheessa, jolloin itsekeskeisyys alkaa vähentyä sekä ajattelun loogisuus paranee. Lapsi oppii ympäristöstään eri normeja ja moraalisia sääntöjä. (Piaget 1977, 91–93.) Ajattelun kehitystä ohjaavat skeemat. Lapsi muokkaa oppimisprosesseissa havaintojensa perusteella tietokokonaisuuksia eli skeemoja. Skeemat syntyvät akkomodaation ja assimilaation kautta. Assimilaatiossa vanhaan skeemaan tuodaan uutta informaatiota. Akkomodaatiossa vanha skeema hylätään. (Piaget 1977, 135.) Lapsen älyllinen kehittyminen ja oppiminen tapahtuvat kognitiivisten konfliktien vaikutuksesta. Konflikti tarkoittaa tilannetta, jossa lapsi huomaa oman ajattelun puutteellisuuden tai soveltumattomuuden, ja sen seurauksena muodostuu uusi skeema. Piaget'n mukaan ajatteluprosessit kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, varsinkin vertaisvuorovaikutuksella on merkitystä tavoitteena ymmärtää toisten ajattelua. (Piaget 1977, 113–114)

Psykologi Lev Vygotsky (1977, 24, 71–72) kuvaa sosiaalisen kehityksen teoriaa. Teorian mukaan ihmisen tietoisuus rakentuu sosiaalisissa suhteissa, johon vaikuttavat yhteiskunta ja kulttuuri. Yhteisöön sosiaalistuminen on tärkeää. Vygotskyn mielestä lapsen sosiaalisuus on synnynnäistä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta lapsen yksilölliset prosessit ja ajattelu kehittyvät. Vygotsky on kuvannut lähikehityksen vyöhykettä, jota pidetään oppimista kuvaavana käsitteenä. Lapsi toimii tiedollisen toiminnan alueella, jossa hän pystyy toimimaan tuen avulla, mutta ei yksin.

Lapsi pystyy tässä kehitysvaiheessa ajattelemaan paremmin muiden tunteita. Empatiakyky kehittyy, mikä näkyy esimerkiksi hoivaamisena. Noin seitsemän vuoden iässä lapsen omatunto kehittyy aikuisen valvonnan ja ohjeiden kautta. Lapsi pystyy säätelemään toimintaansa jo paremmin, mikä vahvistaa hänen itsetuntoa. Omatunnon kehittyessä lapsi voi olla hyvin vaativa. Hän on herkkä kritiikille ja puolustautuu voimakkaasti. Tässä vaiheessa kehittyy myös lapsen minä ihanne eli mielikuva millainen hän haluaisi olla. Lapsella on jo hyvä kuva oikeasta ja väärästä toiminnasta, jonka kautta hän opettelee hahmottamaan ja ymmärtämään eri sääntöjä. (MLL 2015.)

Alkuopetusikäisen lapsen itsesäätelyn kehittyminen vaikuttaa lapsen sosiaalisiin tilanteisiin ja käyttäytymisen hallitsemiseen. Keskeistä itsesäätelyn kehittymisessä on lapsen synnynnäiset ominaisuudet ja reagoitaitapumukset. Itsesäätelyn kehitykseen vaikuttaa lapsen omat käsitykset itsestä sekä ryhmän jäsenenä. Itsesäätely kehittyy ympäristön palautteen ja sosiaalisen toiminnan mukaan. Lapsen tarvitsevat toistuvia huolehtivia kokemuksia itsesäätelyn tukemisessa. On tärkeää, että kasvattajat ohjaavat lempeästi lasta. Rutiinit auttavat lasta säätelemään käyttäytymistään. (Aro 2011, 16–17.) Itsesäätelyn kehittyminen liittyy tunteiden säätelyyn. Kielellisten taitojen kehityksellä on todettu olevan merkitystä tunteiden säätelylle. Lapsen oppiessa kertomaan tunteistaan hän oppii hallitsemaan reaktioitaan. (Webster-Stratton 1999, 286.)

3.2 Kehitystä suojaavia tekijöitä kasvuympäristössä

Lasten näkökulmaa tarkastellessa on suojaavien tekijöiden tavoitteena hyvinvoiva lapsi. Kehitykseen liittyvät suojaavat tekijät voidaan tiivistää rakkauden, huolenpidon ja rajojen alle. Olennaista lapsille on saada kokea ja tuntea omaavansa oma tila psyykkiseen kasvuun ja itsensä kokemiseen. Lähipiirin ongelmat voivat rajoittaa mahdollisuuksia. Lapsi, perhe ja palvelut pitäisi nähdä kokonaisuutena, jossa lasten kokemukset ja tarpeet tulisivat kuulluksi. Lasten ja perheiden tuki, ohjaus ja yhteistyö ovat myös olennaisia lasten kehitystä suojaavia tekijöitä. Vanhemmat tarvitsevat tietoa ja tukea vanhemmuuteensa. (Kallio ja Pihlaja 2005, 46.)

Leikki tukee lasten kehitystä. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa lapset leikkivät paljon. Leikille ja vapaalle toiminnalle on järjestetty paljon aikaa, joiden avulla lapsille mahdollistuu rentoutuminen koulupäivän jälkeen. Oppimisympäristön leikkiä tukeva vaikutus näkyy lasten leikkiin ryhtymisessä. Leikkitilojen, leikkivälineiden ja leikkirauhan järjestäminen mahdollistaa hyvän leikin. Hakkarainen ja Bredikyte (2013, 17) kirjottavat leikin olevan lasten inhimillistä toimintaa, joka heijastaa heidän kokemaa todellisuutta. Lasten elämäkokemukset ovat leikin ja sen motivaation lähde. Leikki on lapsille vahvaa tunteiden kokemista myötäelämistä ja myötätuntoa. Leikin avulla lapset pystyvät hallitsemaan ja kontrolloimaan elämää. Leikki on kokonaisvaltainen, luova, esteettinen toiminnan malli, josta muut luovuuden muodot kehittyvät.

Leikki luo myös oppimisen edellytyksiä, joilla on vaikutuksia motivaatioon, kuvittelukykyyn, sosiaaliisiin taitoihin ja kielen oppimiseen. Leikissä lapsi toimii roolissa, pystyy torjumaan välittömät houkutukset, hahmottamaan toisen henkilön näkökulman sekä ymmärtämään, tilanteita, jotka kehittävät oman toiminnan reflektointia. Kehittyneet leikin muodot luovat perustan aivojen, kielen, mielikuvituksen ja luovuuden kehitykselle. Kasvattajan on tuettava leikkiä lasten kehityksen edistämiseksi. (Hakkarainen ja Bredikyte 2013, 17.) Lasten itsesäätelyn on todettu heikentyneen, johon vaikuttaa esimerkiksi mielikuvitusleikkien katoaminen. Media on korvaavassa lasten mielikuvitusleikit. (Hakkarainen ja Bredikyte 2013, 4.)

3.3 Kehityksen riskitekijöitä kasvuympäristössä

Suomen lasten terveys on paremmalla tasolla kuin koskaan. Kuitenkin osalle lapsista kasaantuu riskitekijöitä, jolloin lapsi on syrjäytymisvaarassa. Syrjäytymiskehitys pitäisi pystyä kääntämään mahdollisimman aikaisin. Näiden lasten tunnistaminen ei ole vaikeaa: heidät pystyy tunnistamaan jo päivähoidossa. (Pernaa 2014.) Uusiseelantilaisen Dunedin pitkittäistutkimukseen osallistui vuonna 1972 kaikki saarella syntyneet 1 037 lasta. Tutkimukseen osallistuneita on seurattu heidän koko ikänsä ajan ja edelleen suurin osa on mukana tutkimuksessa. Tulosten mukaan lapsista on jo neljävuotiaana nähtävissä, millaisia aikuisia heistä kehittyy, sekä kenellä on vaara sairastua eri riippuvuuksiin ja sairauksiin. Tutkimuksessa tuotiin esille, ettei lasten luonteenpiirteitä voi muuttaa, mutta niihin voidaan vaikuttaa puuttumalla käytökseen. Itsehillintä näyttäytyi vahvimpana tekijänä lasten tulevaan kehitykseen ja aikuisena pärjäämiseen. Itsesäätelytaitojen opettaminen lapsille auttaa kontrolloimaan käytöstä. (Yle 2017.)

Jotta lapset pystyvät toimimaan yhteiskunnassa, tulee heidän kehittää itselleen taito ottaa muiden ihmisten näkökulmat huomioon. Lasten tulee opetella sääntöjä, jotka määräävät heidän välisiä suhteita, joita kutsutaan sosiaalisiksi kognitioiksi. Biologinen kasvu on perimän säätelemää, kun taas sosiaalinen kasvu on ympäristöstä opittua. Lasten sosiaalis-emotionaalinen kehitys on sidoksissa muuhun kehitykseen. Lapset kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mutta tulkitsevat ympäristöä sosiaalis-emotionaalisesti. Sosiaalisuus kehittyy suhteessa toisiin ihmisiin, jolloin ongelmat liittyvät siihen, miten lapsi tulkitsee ympäristöään sekä osaa suhteuttaa oman käyttäytymisensä sopivaksi.

Lasten emotionaaliset ongelmat ilmenevät esimerkiksi kyvyttömyytenä tulkita omia tunteitaan, eli käyttäytymisen ongelmat suuntautuvat lasten sisälle. Ongelmat aiheuttavat turvattomuutta, huonouden tunnetta, pelokkuutta, ahdistusta ja häiriökäyttäytymistä, joiden vuoksi lapsi voi syrjäytyä lapsiryhmästä. (Kallio ja Pihlaja 2005, 23–24.) Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan on tunnettava lasten normaali kehitys. Sosiaalisia ja tunne-elämän vaikeuksia tulkitessa raja normaalin kehityksen tulkitsemisesta voi olla vaikeaa.

Stressi nähdään lapsen kehityksen riskitekijänä. Stressiä kokiessa ihminen valpastuu hänelle tapahtuessa jotakin uutta. Aktivoituminen on hyväksi, sillä se auttaa selviämään haasteista. Stressiä pitää osata kuitenkin hallita. Lapset eivät pysty siihen yksin, vaan he tarvitsevat paljon aikuisten apua. Lapset kohtaavat elämässä erilaisia stressiä aiheuttavia asioita, esimerkiksi perheen ristiriidat. Stressi ilmenee monin eri tavoin ja sitä voi olla vaikea havaita. Stressi voi näkyä esimerkiksi ärtymyksenä, keskittymisen ongelmina tai vetäytymisenä. Stressaantunut lapsi ei kykene harkitsemaan, kuuntelemaan eikä muistamaan asioita. Lapselle tärkeintä on se, että aikuinen näkee lapsen stressin ja tyyntyyttä hänet. (Kokkonen 2015.)

Stressaavassa tilanteessa keho menee valmiustilaan, jolloin osa hermoston toiminnasta aktivoituu ja kehoon erittyy stressihormoneja. Lyhytaikainen hyvä stressi on välttämätöntä, joka poistuu, kun tilanne on käsitelty. Vaikka stressitila on normaali reaktio, täytyy stressi saada purettua. Stressi kuluttaa ja muuttuu pitkittyessä haitalliseksi. Stressin pitkän ajan vaikutuksia voivat olla sairastumisalttius, uupumus, masennus ja ahdistus. Keho reagoi stressitilanteissa ylivierittymisellä, mikä voi näkyä esimerkiksi sydämen sykkeen kiihtymisenä, hikoiluna ja lihasjännityksinä. Tarkkaavuus rajautuu, jolloin keskittyminen riittää vain olennaiseen. (Nuorten mielenterveystalo s.a.) Suojaavana tekijänä lasten stressissä on vahva aikuisuus, jossa toteutuu lasten kuuleminen. Stressin säätelytaitoja opitaan vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Sosiaaliset tilanteet ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat hyviä hetkiä lapsille. (Kokkonen 2015.) Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa mahdollistuu stressin purkaminen. Toiminnan sisältöjen suunnittelulla pystytään tukemaan lasten rauhoittumista. Tavoitteena on levottomuuden sekä hermoston kuormittumisen väheneminen.

3.4 Kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa sekä moniammatillinen yhteistyö

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteena on tukea kodin ja perusopetuksen kasvatustyötä. Tämä edellyttää osapuolien tutustumista toistensa kasvatuspäämääriin, toimintaympäristöön sekä päivittäisiin tapoihin. (Launonen 2006, 43.) Kasvatusyhteistyö näkyy kasvatuskumppanuutena vanhempien kanssa. Kasvatuskumppanuus rakentuu kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogisuuden periaatteille. Kumppanuudessa huomioidaan, miten vanhempien tieto lapsista tulee kuulluksi vuoropuhelussa ammattilaisten kanssa. Kasvatuskumppanuudessa ammattilaiset sitoutuvat lasten huolenpidon edistämiseen yhdessä vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuspalveluissa kasvatuskumppanuuden tavoitteena on vanhempien ja henkilöstön sitoutuminen toimimaan yhdessä lasten kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Kasvatuskumppanuudessa yhdistetään vanhempien ja ammattilaisten tiedot ja kokemukset lapsesta. Ammattilaisten vastuulla on mahdollistaa tasavertainen yhteistyö. (THL 2014.)

Luottamus kumppanuusmalliin rakennetaan noudattamalla vanhempien kanssa sovittuja sopimuksia. Kumppanuuteen kuuluu myös vanhempien luottamuksen kasvattaminen lasten itsenäistymiseen. Ohjaajat ovat esimerkiksi vanhempien tukena heidän huolissaan lasten pärjäämisestä kotimatalla. (Strandell 2012, 200–201.) Kumppanuussuhteen rakentamiseen voi vaikuttaa ohjaajien vähäiset tapaamiset joidenkin vanhempien kanssa, koska useat lapset kulkevat itsenäisesti kotiin iltapäivisin. (Strandell 2012, 199.)

Yhteistyö vanhempien kanssa kannattaa aloittaa keväällä perusopetukseen tutustumisen yhteydessä, jolloin ohjaajat voivat olla esittelemässä palvelua sekä siihen hakemista. (Launonen 2006, 43–45.) Vanhempien kanssa tulee sopia, miten ohjaajat ja opettajat voivat vaihtaa lapseen liittyviä tietoja. Läksyjen tekeminen iltapäivisin sekä muut yleiset toiminnan käytänteet tulee arvioida lapsikohteisesti vanhempien kanssa. Läksyjen tekemiseen aamu- ja iltapäivätoiminnassa voi liittyä se vaara, että vanhemmat eivät tiedä lastensa koulunkäynnistä. Toisaalta se saattaa tukea niitä oppilaita, jotka eivät jaksakaan myöhemmin kotona keskittyä koulutehtäviin. (Launonen 2006, 46.)

Laitinen (2006, 54) on koonnut yhteenvedon moniammatillisesta yhteistyöstä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Yhteistyön osapuolia ovat: vanhemmat, opettajat, rehtorit, psykologit, kuraattorit ja muu oppilashuolto, seurakunnat, päiväkodit, ruokapalvelu, terveydenhoitajat sekä eri järjestöt ja yhdistykset. Ammattilaiset työskentelevät yhdessä vanhempien kanssa lasten kasvun ja kehityksen edistämiseksi. Kasvatuskumppanuuden tehtävinä on muun muassa tunnistaa varhain lapsen tuen tarve sekä osallistaa vanhempia lapsen kasvuympäristöjen toimintaan (THL 2014). Monissa koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta ryhmissä on otettu käytänteeksi ohjaajien osallistuminen tarvittaessa oppilashuoltoryhmän palaveriin. Tietojen vaihto auttaa näkemään lapsia kokonaisvaltaisemmin. (Launonen 2006, 47.)

3.5 Huolen puheeksi ottaminen vanhempien kanssa

Huolen puheeksi ottoon on kehitetty neliportainen huolenvyöhykkeistö, joka toimii työntekijän työvälineenä (kuvio 1). Huolen vyöhykkeistön perustana on tilanne ilman huolta. Huolen ollessa pieni työntekijä luottaa omiin mahdollisuuksiin tilanteessa. Pieni huoli voi kasvaa harmaan huolen vyöhykkeeksi, jossa työntekijän voimavarat eivät riitä ja jolloin tarvitaan tilanteen selvittämiseen muuta apua. Tällöin huoli lapsen tilanteesta on kasvanut. Harmaan huolen tilanne voi pahimmillaan edetä siten, että lapsen tilanteeseen on välittömästi tultava muutos, jolloin huoli lapsesta on suuri. (Huh-
tanen 2007, 132–133.)

EI HUOLTA	PIENI HUOLI	HARMAA VYÖHYKE TUNTUVA HUOLI	SUURI HUOLI
1	2	3	4
Ei huolta lainkaan. Toiminta liittyy hyvin kokonaisuuteen ja tapahtuu aiottuja seurauksia.	Huoli tai ihmettely käynyt mielessä. Luottamus omiin mahdollisuuksiin on hyvä. Ajatuksia lisävoimavarojen tarpeesta.	Huoli on tuntuvaa. Omat voimavarat ovat ehtymässä. Lisävoimavarojen ja kontrollin lisäämisen tarve.	Huoli on erittäin suuri. Omat keinot ovat loppussa. Tilanteeseen on saatava heti muutos.

KUVIO 1. Huolen vyöhykkeet (mukaillen THL 2014).

Työntekijän on havainnoitava lasten tuen tarve sekä osattava arvioida, milloin pitää puuttua tilanteisiin. Kun tarve puuttumiseen on huomattu, huolen puheeksi otto pitää järjestää kunnioittavasti, jolla on merkitystä vanhemmuuden tukemiseen. Yleensä huolen puheeksi otto liittyy lasten käyttäytymiseen, kehitykseen tai kotiin liittyviin asioihin. (Heinämäki 2008, 10–11.)

4 VARHAINEN TUNNISTAMINEN JA TUKEMINEN

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus, joka on tehty varmistamaan lasten tarpeet ja edut, voidaan kiittää kolmeen eri teemaan: lapsella on oikeus suojeluun ja hoivaan, tarvittavaan osuuteen yhteiskunnan varoista sekä oikeus itseään koskevaan päätöksentekoon. Perusta hyvinvoinnille sekä terveydelle rakennetaan lapsuudessa. Lastensuojelulain tavoitteena on turvata lapselle turvallinen ja virikkeellinen kasvuympäristö, tasapainoinen kehitys sekä erityinen suojelu. Laki painottaa ehkäisevän lastensuojelutyön merkitystä varhaista puuttumista, tuen oikea-aikaisuutta ja laajuutta. Lastensuojelulaki edellyttää lasten ja perheiden kanssa toimivia tukemaan vanhempia kasvatustehtävässään huomaten avun tarve varhain. (Ylä-Savon SOTE 2012.)

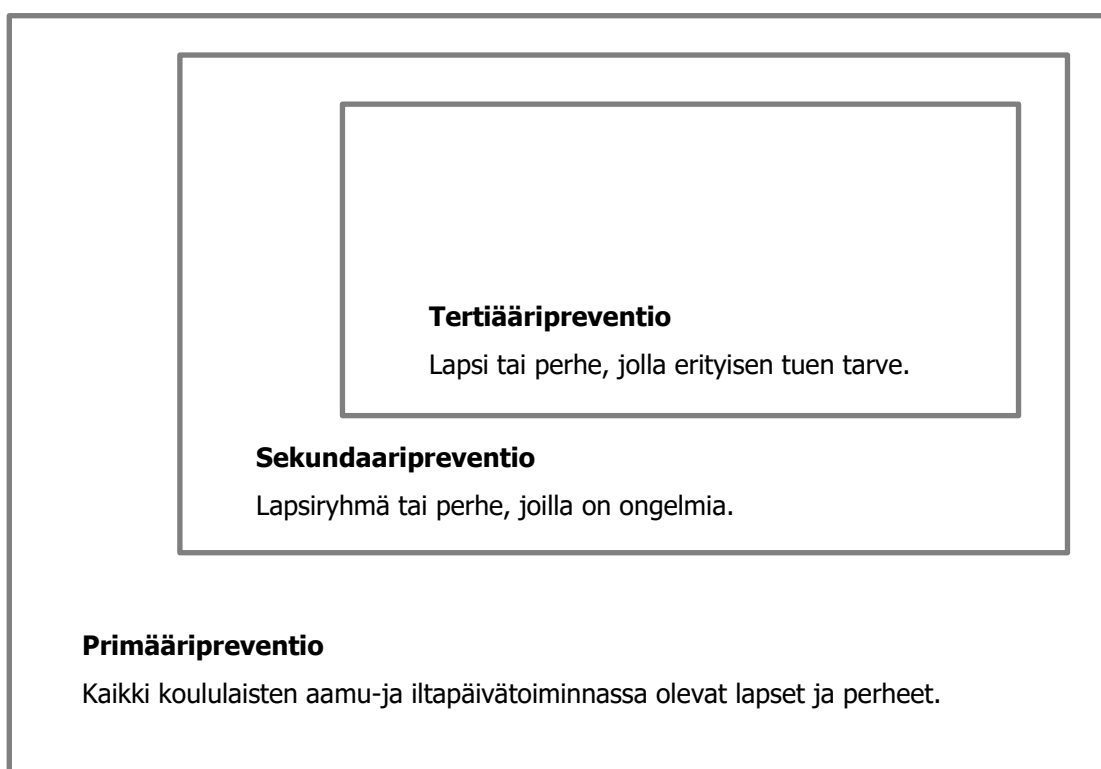
Ennaltaehkäisevää lastensuojelua toteutetaan kuntien eri palveluissa, kuten koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Ennaltaehkäisevän lastensuojelun tavoitteena on estää lasten ja perheen ongelmien kehittyminen. (Hautajärvi 2003, 17.) Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa ohjaajat tekevät päivittäin lapsihavaintoja. Havaintojen avulla saadaan tietoa lapsista, miten he selviytyvät toimintaympäristössään tai tarvitsevatko he tukea toimintaansa. Ennaltaehkäisevää tukea lapsille antavat perushoito, päiväjärjestys, pedagoginen toiminta, ihmissuhteet ja turvallisuus (Koivunen 2009, 16).

Varhaisen tunnistaminen ja tukeminen ovat varhaista puuttumista. Varhainen puuttuminen käsitteenä tuli esille 2000-luvun alussa. Käsitteestä on käyty keskustelua ja sitä on leimannut kriittisyys ja sen tilalle on esitetty muun muassa varhaista tukea, välittämistä, varhaista vastuuta tai huolta. Varhainen puuttuminen on kuitenkin jäänyt yleiseen kielenkäyttöön. (Huhtanen 2007, 22.) Varhaisen puuttumisen tarkoituksena on ennaltaehkäistä hyvinvointia vaarantavia tekijöitä. Tavoitteena on ongelmien havaitseminen ja niihin ratkaisujen löytyminen mahdollisimman varhain. Varhainen puuttuminen pitää sisällään eri keinoja, joilla vaikutetaan lapsen hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin. Puuttuminen on prosessi, joka alkaa havainnoista. Havainnot johtavat toimenpiteisiin, joiden kautta lapsi saa apua, tukea sekä oppimisympäristöä muokataan. Puuttumiseen ei ole olemassa yhtenäistä menettelykaavaa, vaan jokainen tilanne ja ongelmat ratkotaan yksilöllisesti. Lähtökohtana on huoli lapsesta. (Huhtanen 2007, 28–29.)

Varhaiseen puuttumiseen sisältyy ennaltaehkäisevä toiminta eli preventio sekä korjaava toiminta eli interventio (Huhtanen 2007, 30). **Interventio** tarkoittaa puuttumista, väliintuloa, jota on ennaltaehkäisevä tai korjaava toimintana (Huhtanen 2004, 43). Interventioiden tarkoitus on vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen (Huhtanen 2004, 188). Interventiolla tarkoitetaan kaikkia virallisia sekä epävirallisia tukimuotoja, joiden katsotaan vaikuttavan lasten ja perheen toimintaan (Mattus 2001, 27).

Yhteiskunnassamme on meneillään koko ajan varhaisen puuttumisen **preventiivisiä** prosesseja, joissa on erilaisia tasoja. Näiden prosessien tavoitteena on estää ongelmia ennakolta. Preventiivinen toiminta mahdollistuu interventioiden myötä. Preventiossa on kolme eri tasoa, joita ovat primääripreventio, sekundääripreventio ja tertiääripreventio (kuvio 2).

Primääripreventio suuntautuu normaaliväestöön ennaltaehkäisevin keinoin, esimerkkinä lainsäädäntö, subjektiivinen päivähoito-oikeus ja oppivelvollisuus. **Sekundääriprevention** eli varhaisen intervention tavoitteena on vähentää ilmenneiden ongelmien seurauksia. Sekundääripreventioita ovat esimerkiksi erilaiset kampanjat päihteiden käytön vähentämiseksi. **Tertiääriprevention** päämääränä on vähentää ongelmista johtuvaa kyvyttömyyttä, joita ovat esimerkiksi eri kuntouttavat menetelmät. Yhteiskuntatasolla varhainen puuttuminen kuuluu koulutus- ja sosiaalipolitiikkaan. Kuntatasolla interventiot tapahtuvat kunnallisen päätöksenteon resursointina, ja perusopetuksessa interventiot suuntautuvat lapsiin ja vanhempiin. (Huhtanen 2007, 31–33.)

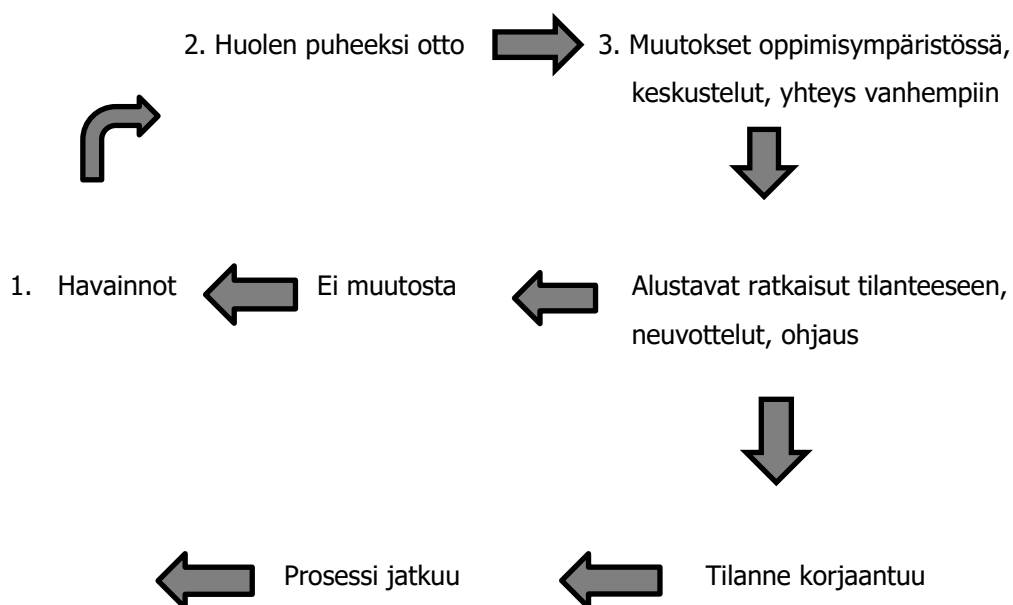


KUVIO 2. Prevention eri tasot koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa (mukaillen Heikura, Rönkkö ja Ylönen 2009).

Primaaripreventiolla tarkoitetaan opinnäytetyössä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan varhaiskasvatustyötä. Ohjaajat ennaltaehkäisevät työskentelyllään ongelmien kehittymistä. Varhainen tunnistaminen ja tukeminen toteutuvat preventioiden ja interventioiden kautta. Interventiot tarkoittavat niitä toimia, joita koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajat käyttävät toteuttaessa varhaista puuttumista.

Varhainen avoin yhteistoiminta (VAY) tarkoittaa johtamis- ja toimintakulttuuria, jossa lähtökohtana on työskentely mahdollisimman varhain, avoimesti sekä yhdessä lasten ja perheiden kanssa. VAY tarkoittaa varhaista vastuunottoa toisten asioista. Varhainen avoin yhteistoiminta edellyttää kunnioitettavaa dialogia sekä asiakaslähtöistä yhteistyötä. Varhaista avointa yhteistoimintaa edistäviä dialogisia menetelmiä ja toimintamalleja ovat esimerkiksi: huolen puheeksi ottaminen, ennakointidialogit, hyvien käytäntöjen dialogit, kasvatuskumppanuus ja varhainen vuorovaikutus. (THL 2007.)

Varhaisen avoimen yhteistoiminnan mallia (VAY) voidaan toteuttaa kaikissa kuntien peruspalveluissa. Mallin vakiinnuttaminen kuntaan edellyttää monialaista johtamista, menetelmien tunnetuksi tekemistä, koulutusta, toteutusta ja kehittämistä. Johtamisen tehtävänä on luoda mahdollisuudet varhaisen avoimen yhteistoimintamallin toteutumiselle, sekä kehittää ja johtaa toimintaa. Menetelmien käyttö ohjaa toimintakulttuurin muutosta. (THL 2007.)



KUVIO 3. Varhaisen puuttumisen eteneminen (mukaillen Huhtanen 2007).

Varhaisen puuttumisen eteneminen voidaan nähdä prosessina (kuvio 3). Varhainen puuttuminen yksilötasolla alkaa lapsen lähettämällä signaaleilla, jolloin käyttäytymisen häiriöihin puututaan eri interventioin. Huolen kasvaessa vanhemmat tulevat mukaan prosessiin. He tietävät lapsen vaikeuksista sekä keinoista, joita kokeillaan lapsen oppimisympäristössä. Yhteys vanhempiin on välttämätön. Tilanteeseen yritetään saada ratkaisu ottamalla yhteys tarvittaviin asiantuntijoihin. Tässä vaiheessa tilanne voi korjaantua tai siihen ei saada aikaan muutosta. Tällöin havainnointi ja tilanteen prosessointi jatkuvat. (Huhtanen 2007, 45.)

4.1 Pedagogisen toiminnan laadukas perusta

Pedagoginen toiminta perustuu määriteltyyn oppimiskäsitykseen, arvoperustaan sekä käsitykseen lapsuudesta. Pedagogiikalla tarkoitetaan eri tieteenalojen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteellistä tietoa, ammatillista osaamista sekä ammattilaisten suunnittelemaa tavoitteellista toteutusta lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä oppilas määritellään aktiivisena toimijana, joka asettaa tavoitteita ja ratkaisee ongelmia itsenäisesti sekä muiden kanssa. Oppiminen on erottamaton osa yksilön kasvua, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, eri yhteisöjen sekä oppimisympäristöjen kanssa. Oppiminen on ajattelua, suunnitelmallista asioiden tutkimista sekä näiden prosessien arvioimista. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimiskäsitys perustuu myös vuorovaikutukseen. Lasten kasvu, kehitys ja oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristöjen kanssa. Oppimista tapahtuu kaikkialla, esimerkiksi havainnoidessa ympäristöä, jäljitellessä toisia, leikkiessä, tutkiessa sekä ilmaisessa itseään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2014.)

Pedagoginen prosessi eli kasvutapahtuma, on kasvatuksen ja opetuksen harkitusti johdettu prosessi. Prosessi pitää sisällään sekä lapsen kehityksen sekä lasten yhteisöjen kehittämisen. Pedagoginen prosessi on tapahtumaketju, joka etenee, kehittyy ja muuttuu. Se pitää sisällään eri tekijäryhmiä, joita ovat lapsen toiminta, lapsiryhmä, toiminnan sisällöt, toiminnan päämuodot, organisointiin liittyvät tekijät sekä kasvattajat. (Helenius 2008, 52–53.)

Pedagogisessa toiminnassa lapsia ajatellaan yksilöinä, jolloin ryhmän ohjaamisessa pyritään huomioidaan jokaisen lapsen persoonallisuus. Kasvattajien ja lasten suhteen laatu vaikuttavat merkittävästi lasten toimimiseen ryhmässä. Lapsihavainnoinnin kautta kasvattajat tutustuvat lapsiin ja pystyvät luomaan perustan kasvatustyölle. Lapsiryhmän muodostumisessa kasvattajalla on tärkeä rooli. Ryhmän muotoutuminen on etukäteen odotettavissa oleva tapahtuma. Kasvattajan rooli on toimia ryhmän yhtenäisyyttä ajatellen sekä puuttuen ongelmatilanteisiin. Toiminnan sisällöt sekä lasten omat kiinnostuksen kohteet sisältyvät päivään. Pedagogisen toiminnan päämuodot ovat pysyviä. Päämuodot tarkoittavat tilanteita, jotka tapahtuvat joka päivä, esimerkiksi syömistä, ulkoilemista ja leikkimistä. Lapset oppivat kaikissa näissä toiminnoissa. (Helenius 2008, 53–54.)

Toimintojen kesken tapahtuu tasapainoista vuorottelua, niin lasten omatoimisesti suunnittelemaa kuin kasvattajien ohjauksessa toteutettua toimintaa. Toiminnan päämuotojen luova toteuttaminen näkyy pedagogisena taitona. Organisointiin liittyvät tekijät ovat tärkeä tekijäryhmä, joilla on vaikutusta kasvattajien ja lasten kokemuksiin päivittäin. Lapsiryhmän rakenne sekä henkilökunnan määrä, tilat, struktuuri ja kalusteet edellyttävät suunnittelua ja järjestelyä. Kasvattajat säätelevät kaikkia näitä pedagogisen prosessin tekijöitä. (Helenius 2008, 54–55.)

4.1.1 Lasten sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus oppimisympäristössä

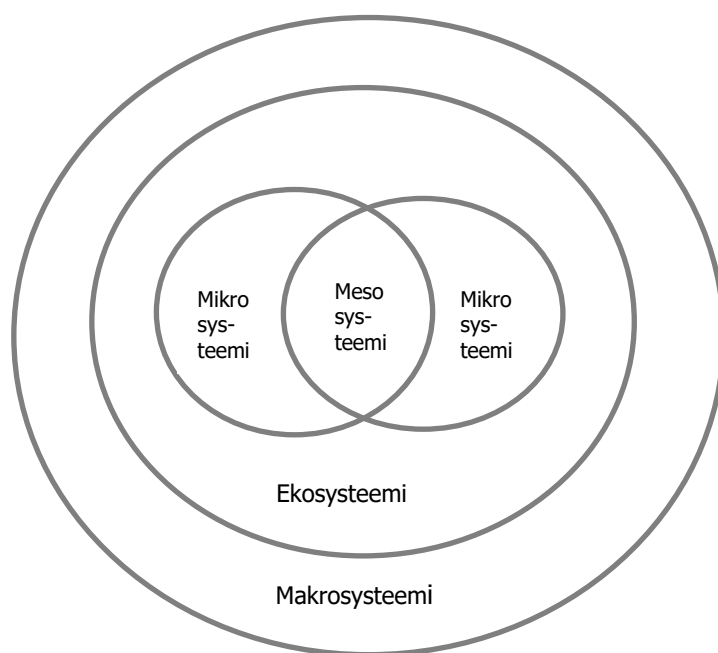
Kehityopsykologi Urie Bronfenbrennerin ekologinen ajattelu perustuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen. Ekologisen systeemiteorian mukaan kehityksemme tapahtuu ihmisen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Muutokset kuvataan prosesseina, joiden vaikutuksesta ihmisessä syntyy pysyviä muutoksia. Bronfenbrenner näkee ihmisen jatkuvasti kehittyvänä, joka vaikuttaa ympärillä olevaan ympäristöönsä. Vuorovaikutussuhde ympäristön kanssa vaatii molemminpuolista mukautumista. Ekologinen systeemiteoria muodostuu sisäkkäisistä järjestelmistä, joita ovat mikro-, meso-, ekso-, ja makrosysteemit. (Bronfenbrenner 1979, 3.)

Teorian mukaan alkuopetusikäisten lasten lähi- eli **mikrosysteemejä** ovat koti, perusopetus ja koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta (kuvio 4). Näiden kasvuympäristöjen välinen sekä näissä ympäristöissä tapahtuva vuorovaikutus vaikuttavat lasten kehitykseen. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa lapset ovat vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Vuorovaikutuksen tasoa voidaan ekologisen systeemiteorian mukaan kuvata mesosysteemiksi. **Mesosysteemi** tarkoittaa lähiympäristön välisiä yhteyksiä, joita kutsutaan yleisesti vuorovaikutuksen tasoksi (Bronfenrenner 1979, 25). Tässä tutkimuksessa varhaista tunnistamista ja tukemista tarkastellaan mikrosysteemeissä tapahtuvana vuorovaikutuksena.

Ekso- ja maksosysteemit eivät ole lapseen suoranaisesti liittyvässä vuorovaikutuksessa. **Eksosysteemi** vaikuttaa lapseen välillisesti mikro- ja mesotasojen kautta. **Makrosysteemi** pitää sisällään la-keja ja ideologeja. (Bronfenbrenner 1979, 25–26.) Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa välillisellä toiminnalla voidaan ajatella kodin ja perusopetuksen kanssa tehtävää yhteistyötä.

Lasten vuorovaikutus toisten ikäistensä kanssa tapahtuu systeemiteorian mesotasolla. Yhteiset kokemukset toisten lasten kanssa tarjoavat erilaisia kokemuksia. Erityisesti pysyvissä ryhmissä saadut kokemukset vaikuttavat lasten kehitykseen. Aikuisilla on mahdollisuus tukea myönteisiä vertaissuhteita, esimerkiksi rohkaisemalla kaverisuhteiden muodostamiseen, puuttumalla tilanteisiin ja vaikuttamalla lapsiryhmän ilmapiiriin. Lapset oppivat toisten lasten kanssa muun muassa tietojen ja taitojen kehitystä, keskusteluja ja toimintaa, joiden avulla luodaan käsityksiä maailmasta. (Salmivalli 2006, 40.)

Vertaisryhmässä opetellaan monia tapoja ja sääntöjä. Osaavat lapset siirtävät tietoja asioista toisille lapsille. Vertaissuhteissa harjoitellaan myös sosiaalisia taitoja. Yhteistyötä opitaan toimimalla yhdessä. Kasvattajan rooli on opettaa lapsille näitä samoja asioita, mutta vertaisilta saatu palaute omasta toiminnasta on tehokkaampi tapa. Vertaissuhteissa opitaan myös tunteisiin liittyviä asioita, sekä rakennetaan omaa minuutta. Lapsi vertailee itseään toisiin saman ikäisiin, jolloin saa palautetta koko ajan, millainen itse on. Lapsen saama kohtelu vaikuttaa hänen käsitykseen itsestään sekä sosiaalisesta pärjäämisestään. Vertaissuhteiden riskinä on, että jotkut lapset tulevat sivuutetuksi. Tämä tarkoittaa torjutuksi tuloa ryhmässä, joiden syyt ovat vaihtelevia. Kasvattajien tulee kiinnittää huomiota vertaissuhteiden muodostumiseen ja puuttua kaikkiin tilanteisiin. (Salmivalli 2006, 41–42.)



KUVIO 4. Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemit (mukaillen Bronfenbrenner 1979).

Lasten iltapäiviin sisältyy usein siirtymätilanteita harrastusten vuoksi. Lasten lähtemiset ja palaamiset iltapäivätoimintaan tapahtuvat pitkin iltapäivää, jotka aiheuttavat liikettä ja yhteydenpitoa. (Strandell 2012, 152.) Lapsille muodostuu **aika-tila-polkuja**, jotka sisältävät päivittäisen lukujärjestyksen sekä muun päiväohjelman. Lapset kuljetetaan oikeaan paikkaan, oikeaan aikaan, oppimaan asioita. (Strandell 2012, 123.) Lapset siirtyvät systeemiteorian mikrotasolla eri oppimisympäristöihin.

4.1.2 Ohjauksen työtapoja ja vaikutusmahdollisuuksia lapsiryhmässä

Ohjauksen tavoite on auttaa lapsia vahvistamaan omatoimisuutta, opettaa tekemään valintoja ja kantaa vastuuta. Ohjaus tavoittelee lapsia muuttamaan käytöstään sekä kontrolloimaan itseään. Ohjauksen tarkoitus on tarjota eri mahdollisuuksia, joista lapset voivat tehdä valintoja. (Strandell 2012, 154.) Strandell (2012, 128–129) esittelee iltapäivätoiminnan ohjattua toimintaa lapsiryhmän hallinnan näkökulmasta. Tutkimuksessa erottuivat kaksi eri ohjauksen hallintatapaa: rajoittavan hallinnan ja mahdollistavan hallinnan ohjaustavat.

Rajoittavan hallinnan ohjaustavassa oli tavoitteena lasten yhtäaikainen toiminta. Toiminta oli etukäteen suunniteltu ja se toteutettiin suunnitellusti. Lapset ottivat mallia valmiiksi tehdystä toteutuksesta. Tehtävät muotoiltiin tavalla, joista kaikki lapset selvisivät. Ongelmia ohjaustavassa näkyi lasten ja ohjaajien kohtaamattomuudessa. Ohjauksen toteutuessa kaikkiin lapsiin kohdistuneina, se ei kohdistu yksittäisesti kehenkään. Asioiden läpiviemiseksi kasvattajan ei tarvinnut olla alttiina lapsen mielialoille. Ilman innostusta lapsille voi muodostua ulkoinen motiivi toimintaan. Tällöin heidän suhde toteutettavaan toimintaan muuttuu etäiseksi. (Strandell 2012, 133–134.) Ohjaustavasta välittyy, kuinka lapsiin suhtaudutaan. Jos lapsille tehdään kaikki valmiiksi, heidän ei tarvitse olla aktiivisia ja valintoja tekeviä. (Strandell 2012, 136.)

Mahdollistavan hallinnan ohjaustavassa käytetään enemmän epäsuoraa ohjausta, jonka tarkoituksena on antaa lasten ymmärtää ja arvioida omaa käyttäytymistään. Vapauteen liittyy vastuu, jolloin lasten toivotaan muuttavan väärä toimintatapojaan. Mallissa lapsille sallitaan omatoimisuus ja aktiivisuus ja heitä ohjataan käyttämään eri tiloja ja toimintamahdollisuuksia. Eri vaihtoehtojen käyttö edellyttää lasten omatoimisuutta sekä itsekontrollia. (Strandell 2012, 143–152.)

Mahdollistavassa ohjaustavassa lasten ja kasvattajien suhde vaatii uusia taitoja ja valmiuksia kasvattajalta. Lasten näkeminen osallistuvana ja itseohjautuvana tuo merkitystä lasten ja kasvattajan väliseen suhteeseen. Kasvattajan on pystyttävä olemaan aiempaa tasavertaisempi sekä osattava muuttaa määräävää tyyliään kohti kanssakulkijaa. (Strandell 2012, 153–154.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa lapsi nähdään aktiivisena toimijana. Lapsi pystyy asettamaan tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.) Lapsen toimiminen valintoja tekemällä tuo lapsen ja kasvattajan väliseen suhteeseen tasavertaisuutta. Tämän pohjalle rakentuu uusi auktoriteettisuhde, jonka tavoitteena on valtaistaa lasta. Valtaistamisessa ei ole kyse vallan siirtämisestä lapselle. Michael Foucault puhuu tuottavan vallan käsitteestä, jonka mukaan yksilöä vahvistetaan vallan avulla. Ohjaus sisältyy arkiseen vuorovaikutukseen lasten kanssa, jossa kasvattaja ei tee päätöksiä lasten puolesta. Ohjauksella pyritään tarjoamaan mahdollisuuksia ja autetaan lapsia tekemään valintoja. Kasvattajan ohjaustapa perustuu mahdollisuuksiin, jossa hallitaan aktiivisesti toimintaa lapsikeskeisesti. (Strandell 2012, 154–156.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 29–30) mainitaan kasvattajien työtavoista rohkais- ta lapsia kertomaan ajatuksiaan. Työtapojen avulla tuetaan lasten osallisuutta kuulemalla heitä tun- netasolla. Mahdollistava ohjaustapa toteutuu kasvattajan lapsikohtaisen havainnoinnin tuloksena. Tällöin toiminta ei näytä kontrollilta vaan aidolta kiinnostukselta lapsiin. Kontrollin tarkoitus on tukea lapsia ohjautumaan itsenäisesti sisältä käsin. Näin kasvattajat pystyvät asettumaan heidän tilantei- siin ja ohjaamaan toimintaan. Lasten tehdessä ehdotuksia kasvattajien tulee sopeuttaa toimintaansa siten, että lapset pystyvät jatkamaan ehdottamaansa ideaa. Mahdollistavan hallintatavan toimiessa lapset pystyvät käyttämään enemmän hyödyksi koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan oppimis- ympäristöä. (Strandell 2012, 157–159.)

4.1.3 Lasten osallisuuden vahvistaminen lapsiryhmässä

Lasten näkökulman huomioiminen ja osallisuus nähdään yhteiskunnassamme arvona, joka on näh- tävissä eri opetussuunnitelmissa sekä sopimuksissa. YK:n julistaman lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan: lapsella on oikeus tulla kuulluksi, osallistua itseään koskeviin asioihin kehitystasoaan vas- taavalla tavalla sekä ilmaista näkemyksiään. Lapsia kasvattavien tulee pohtia, missä asioissa lapset ovat osaavia ja milloin heidän annetaan nauttia lapsuudestaan ilman päätöksiä. Nämä eri näkökul- mat ovat tuoneet käytäntöön sekä tutkimukseen kahtiajakoa. Näkökulmien takaa löytyy ajatus: mil- laisena lapsi nähdään, mitä osallisuudella tarkoitetaan sekä mitkä ovat sen tavoitteet. (Turja 2011, 24.)

Osallisuutta tarvitaan yhteiskunnassamme muun muassa: lapsen oikeuksien toteutumiseen, laillisten velvollisuuksien täyttymiseen, palvelujen sekä päätöksenteon parantamiseen, lasten taitojen edistämiseen, lasten itseluottamuksen lisääntymiseen sekä lasten valtaistumiseen ja suojelemiseen. Osallisuutta voidaan tarkastella yhteiskunnallisen, ammatillisen kehittymisen sekä pedagogisen näkökulmien mukaan. Osallisuuden yhteiskunnallinen tarkastelu tarkoittaa, lapsia koskevia lakeja ja ohjeistuksia sekä yhteiskunnassa olevaa arvoajattelua lapsuudesta. Osallisuuden ammatillinen kehittyminen pitää sisällään, palvelujen sekä ammattilaisen ammattitaidon kehittymisen. Pedagogisessa tarkastelussa painottuu lasten osallisuus varhaiskasvatuksen toteutumiseen. Pedagogisen toiminnan kautta voidaan tukea lasten kehitystä sekä edistää heidän keskustelu- ja neuvottelutaitoja. (Turja 2011, 24–26.)

Arkipolitiikkaan liittyvän näkökulman mukaan lasten osallisuus muodostuu tilasta, muodoista ja ehdoista. Arkipolitiikka on arjessa tapahtuvaa vuorovaikutukseen vaikuttamista, joka on toiminnallista sekä ruumiillista. Goffman on määritellyt klassisessa instituutioanalyysissään ensisijaisen ja toissijaisen sopeutumisen tavat. Ensisijaisessa sopeutumisen tavassa toimitaan noudattaen sosiaalista järjestystä. Toissijaisessa sopeutumistavassa yritetään kiertää, vastustaa tai muuttaa instituution sosiaalisen järjestyksen tavoitteita. Tässä sopeutumistavassa käytetään normikäytäntöjä mahdollisuuksina omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällöin pystytään käyttämään enemmän valtaa järjestyksen sisällä sekä toimimaan itsenäisemmin. Varhaiskasvatusympäristössä tutkittua lasten sosiaalista kanssakäymistä on tulkittu toissijaisena sopeutumisena. Lasten tapa venyttää sääntöjä ja kiertää luovasti järjestystä voi vahvistaa lasten koettua järjestyksen perustelua. Lasten tapa tuottaa omia tulkintoja aikuisten laatimasta järjestyksestä kertoo lasten osallistumisen ja vaikuttamisen edellytyksistä. (Strandell 2012, 137–138.)

Osallistumisen tapaan toiminnassa vaikuttaa osallisuus. Osallistuminen voi tapahtua muiden ehdoilla, jolloin toiminta on muiden järjestämää. (Turja 2011, 26.) Osallisuus ilmenee lasten toiminnan aloitteellisuudessa, toiminnan tavoissa sekä toimintaan sitoutumisessa. Osallisuus ilmenee monella eri tavalla, esimerkiksi konkreettisena tekemisenä, kielellisesti tai nonverbaalisesti. Lasten ollessa toiminnassa ilman vaikutusvaltaa voi osallistuminen olla passiivista ja mekaanista. Osallisuus antaa mahdollisuuden vaikuttaa. Lasten päästessä mukaan suunnitteluun ja päätöksentekoon on osallistuminen enemmän osallistavaa. (Alanen & Karila 2009, 105.)

4.2 Pedagogisen suhteen rakentaminen lasten ja kasvattajien välillä

Luottamus nähdään laajana käsitteenä, johon voidaan liittää tunteita, arvoja, yhteistyötä sekä uskoa yhteisiin tavoitteisiin. Turvallisen tunneilmaston luominen sekä lasten yksilöllinen huomioiminen kouluisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa on haasteellista. (Strandell 2012, 187.) Saadakseen aikaan luottamuksellisen suhteen kasvattajan täytyy olla läsnä lasten kanssa, huomioida lapset sekä heidän tunteet yksilöllisesti.

Mentalisaatiolla tarkoitetaan yksilön kykyä pohtia omaa sekä toisen ihmisen näkökulmaa. Kasvattaja voi käyttää mentalisaatiota vuorovaikutuksen tukena. Mentalisaatio on aktiivista lasten mielen pohdintaa. Tällöin kasvattaja onnistuu tavoittamaan lasten kokemuksia tai käyttäytymisen takana olevia tunnetiloja. Mentalisaation avulla voi pohtia myös omien tunteiden tai käyttäytymisen vaikutusta lasten käyttäytymiseen. Hyvään kohtaamiseen, vuorovaikutukseen ja mentalisaatioon liittyy kyky huomata lasten erilaisuus sekä ymmärrys, että lapset voivat myös peittää tunteitaan. Kasvattajan siirtyessä lasten tunnetasolle lasten minä kehittyy turvallisessa vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Turvallinen vuorovaikutus mahdollistaa lapsia säätelemään tunteitaan ja ymmärtämään kokemuksiaan. (Oksanen, Sourander ja Viinikka 2016.) Lasten ja kasvattajien pedagogisilla suhteilla on merkitystä varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen.

4.2.1 Lasten mentalisaatiokyvyn kehittäminen

Hyvä mentalisaatiokyky mahdollistaa säätelemään ihmisen omia tunnetiloja. Se luo vakautta ihmissuhteisiin sekä edistää hyvää kommunikaatiota. Mentalisaation avulla voidaan vähentää konfliktien aiheuttamaa stressiä. Mentalisaatiokyky edistää hyvää vuorovaikutusta lasten kanssa. Se luo turvallista kiintymystä ja vaikuttaa tunne-elämän kehitykseen sekä lasten omaan mentalisaatiokykyyn. Lasten mentalisaatiokykyä voi myös vahvistaa hyvien ihmissuhteiden avulla. (Pajulo, Salo, Pyykkönen 2015.)

Mentalisaatioteoria tulkitsee ihmisen mielen rakentuvan vuorovaikutuksellisesti, jolloin mieli voidaan nähdä dialogisena. Vuorovaikutuksen kautta rakentuu taito ymmärtää näkökulmia ulkoisena todellisuutena sekä sisäisenä kokemusmaailmana. Mielen kehittyessä ihminen alkaa käydä sisäistä dialogia. Silloin hän pohtii eri näkökulmia asioille ja syitä, miksi tulkitsee asioita tietyllä tavalla. Käytettäessä mentalisaatioteoriaa vuorovaikutustilanteissa, pyritään jäsentämään vuorovaikutustilanteita. Tämä edellyttää, että kasvattaja osaa yhdistää teoreettisen tiedon sekä käytännön työn. (Kauppi ja Takalo 2014, 23–25.) Mentalisaatiokyvyn avulla ihminen kykenee säätelemään tunteitaan siten, että vihamieliset tunteet eivät näy, vaan tilanteita kyetään hillitsemään refleктоimalla. Lapset eivät kykene toimimaan itsenäisesti tunteiden hillinnässä. Kasvattajien tulee toimia emotionaalisena tukena lasten tunteille. (Kalland 2014, 28–29.)

4.2.2 Reflektiivinen työote lasten ja perheiden mentalisaatiokyvyn vahvistamisessa

Kasvatusalan ammattilaisten tulee tiedostaa mentalisaatio osana kasvatustyötä. Tällöin toiminta on tarkoituksenmukaista ja sen tukena toimiva reflektiivinen työote toimii pedagogisena keinona harjaannuttaa lasten omaa ajattelua. (Viinikka 2014, 6.) Mentalisaatioteoriaa käyttävä kasvattaja voi antaa vuorovaikutustilanteissa lapsille ja vanhemmille uusia keinoja selviytyä tilanteista. Samalla hän tarjoaa empaattisen kokemuksen, jolloin asiakkaat kokevat tulleen kuulluksi ja ymmärretyksi. Keskeistä näissä tilanteissa ovat kunnioittava, positiivisesti utelias ja avoin suhtautuminen toiseen ihmiseen sekä dialogisuus. (Viinikka, Sourander ja Oksanen 2014, 68–70.)

Reflektiivinen työote perustuu mentalisaatioon. Olennaista on, että kasvattajat kohtaavat lapset ja perheet kiinnostuen, arvostavasti sekä hyväksyen. Heidän kanssaan tehtävä työ on arkista kanssakäymistä. Reflektiivinen työote voidaan nähdä niin taitona kuin asenteena. Keskustelujen kautta on mahdollisuus saada oppia uusia asioita perheestä. Näin ymmärrys heidän tilannettaan kohtaan paranee. Reflektiivisen työotteen suhde dialogisuuteen on noussut esille keskusteluissa. Reflektiivinen työote perustuu ihmisarvon kunnioittamiseen, kohtaamiseen ja läsnäoloon. Dialogissa on kyse ihmisten välisestä kommunikaatiosta. Voidaankin siis olettaa, että kasvattajien työote ei muodostu reflektiiviseksi ilman dialogiaa, eikä dialogia synny ilman reflektiivisyyttä. (Viinikka ym. 2014, 68.)

Kasvattajat pystyvät reflektiivistä työotetta käyttäessään auttamaan lapsia ja vanhempia vahvistamaan heidän omia mentalisaatiokykyjään. Kasvattajan omaksuessa reflektiivisen työotteen, vuorovaikutustilanteessa mahdollistuu uusien näkökulmien sekä lasten ajatusten esille nouseminen. Kasvattajien täytyy kuitenkin ymmärtää, että asiakkailta on omat ajatukset ja kokemukset, jotka voivat erota työntekijöiden ajatuksista. Reflektiivisyyteen liittyy myös tieto, ettei dialogia aina synny. (Viinikka ym. 2014, 69–70.)

Reflektiivistä työotetta voidaan tarkastella: kasvattajien ja asiakkaiden suhteen sekä työn sisällön kautta. Kasvattajien ja asiakkaiden välisissä suhteissa merkityksellistä on, työntekijän rooli perheen turvana, kommunikaation elävyys, huumori, työntekijän kyky korjata vuorovaikutuksen virheitä sekä myötätunnon osoittaminen. Lasten turvallisuuden tunteen kannalta on tärkeää, että heillä on käytettävissä pysyvä aikuinen, joka turvaa tunnetason tarpeet. Kasvattajat kohtaavat työssään myös vaikeissa elämäntilanteissa olevia vanhempia. Tällöin he voivat toimia turvasatamana tai turvapesänä vanhemman turvallisuuden tunteen vahvistamisessa. **Turvasatamana** toimiessa kasvattajat voivat pohtia, millaista apua lapset ja vanhemmat voivat tarvita turvallisuuden tunteen kokemiseen. Kasvattajat voivat auttaa vanhempaa empatiakyvyllään, lasten tunteiden huomaamisessa sekä löytää keinoja säädellä vanhempien sekä lasten tunteita. **Turvapesänä** toimiessa kasvattajat kannustavat lapsia ja vanhempia aktiiviseen elämänhallintaan sekä sanoittamaan muutoksia. (Salo ja Kauppi 2014, 76–77.) Kasvattajien kyky tehdä korjauksia vuorovaikutuskatkoksen syntyessä vaikuttaa vanhempien kokemukseen ymmärretyksi tulosta. Vuorovaikutuksen ongelmia voi korjata esimerkiksi, sanoittamalla havaintonsa ääneen, kysyen mihin apuun vanhemmat eivät olleet tyytyväisiä sekä näkemään uusia mahdollisuuksia keskustelujen pohjalta. (Salo ja Kauppi 2014, 83.)

Työn sisältö vaikuttaa reflektiivisen kyvyn tukemiseen: ajatusten, aikomusten ja tunteiden mentalisoinnin kautta sekä näkökulman vaihtamisen kykynä. Tämä edellyttää kasvattajilta kiinnostusta toisten ihmisten ajatteluun. Kasvattajien on tärkeä pyrkiä lisäämään vanhempien kiinnostusta havaitsemaan lastensa mielentiloja. Riittävä havainnointikyky mahdollistaa toisen ihmisen ymmärtämistä. Tietoisien toiminnan lisäksi reflektiivinen kyky merkitsee kykyä kokea aitoja tunteita. Reflektiivisen kyvyn määritelmään kuuluukin kyky ajatella tunteita sekä kokea tunteita omien ajatusten kautta. Reflektiivinen työote mahdollistaa auttamaan vanhempia tunnistamaan tunteitaan sekä keskustelemaan niistä. (Viinikka ym. 2014, 84–85.)

Tässä opinnäytetyössä lasten tuen tarpeen varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen liittyviä näkökulmia ovat: huolen puheeksi otto, pedagoginen toiminta, lasten osallisuus, ohjauksen työtavat, vuorovaikutus vertaisryhmässä, mentalisaatio sekä reflektiivinen työote. Huolen puheeksi otto toimii välineenä työskennellessä vanhempien ja verkoston kanssa. Pedagoginen toiminta, lasten osallisuus sekä ohjauksen työtavat ovat keinoja tukea lapsia. Mentalisaatio ja reflektiivinen työote ymmärtään merkittävinä tekijöinä lapsen ja työntekijän pedagogisen suhteen rakentamisessa. Vertaisryhmän vuorovaikutuksen katsotaan tukevan lasten sosiaalisia taitoja.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyön tavoitteena on tuottaa tietoa koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämiseen Iisalmen kaupungissa. Iltapäivätoimintaa tarkastellaan opinnäytetyössä varhaisen tuen toimintaympäristönä. Syrjäytymisprosessien ennaltaehkäisyssä pedagoginen toiminta on keskeisessä asemassa.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan todellista elämää, jossa kohdetta pyritään tutkimaan monipuolisesti (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita: kielestä, säännönmukaisuuksista, toiminnan ymmärtämisestä sekä reflektiosta (Hirsjärvi ym. 2013, 165).

Kvalitatiiviselle tutkimukselle esitettyjä yhteisiä piirteitä ovat: ihmisten käyttäminen tiedon keruussa, aineiston monipuolinen tarkastelu, kohdejoukon huolellinen valikointi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma voi muuttua tutkimuksen edetessä. Tutkijan tulee ymmärtää tutkittavien tapauksien ainutlaatuisuus ja arvostaa heidän kokemuksiaan. (Hirsjärvi ym. 2013, 162.)

5.1 Opinnäytetyön tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimusongelma pohjautuu tutkittavaan ilmiöön, jota halutaan selvittää. Tutkimusongelma voi muuttua prosessiluonteisessa työskentelyssä, mutta se ohjaa tutkimusta haluttuun suuntaan. Hyvin toteutettu ongelmanasettelu on selkeä. Sen avulla voidaan vastata tutkimuskysymyksiin, joilla selvitetään tutkittavaa ilmiötä. (Liukko 2015.)

Tämän opinnäytetyön tutkimusaiheena on varhaiskasvatuspalvelu, joka todentuu osana perusopetusta. Opinnäytetyön tutkimusongelmana on, miten varhainen tunnistaminen ja tukeminen näkyvät lasten arvioimina. Tutkimuksessa etsitään myös tietoa, millaisia toimintatapoja käytetään aiheen ennaltaehkäisevään työhön. Tutkimusongelmaan pohjautuu kolme tutkimuskysymystä. Kysymysten avulla selvitetään varhaisen tunnistamisen ja tukemisen toteutuminen Iisalmen kunnallisessa koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten varhainen tunnistaminen ja tukeminen toteutuvat koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa, niin että lasten tarpeet ja kehitysvaiheet huomioidaan?
 - 1.1 Miten koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan varhaisen tunnistamisen ja tukemisen kehittämisen tarve tulee esille lasten arvioimina?
 - 1.2 Miten koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteet toteutuvat lasten arvioimina?

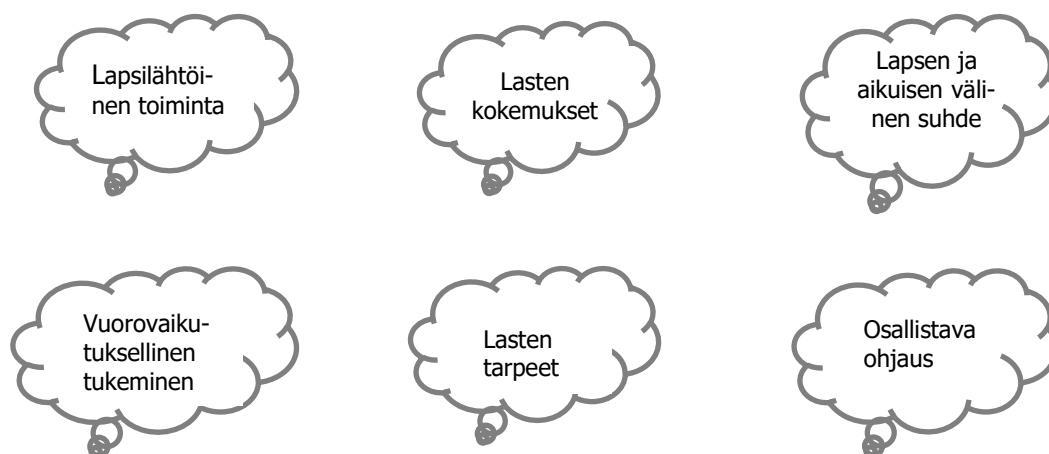
5.2 Aikaisemmat tutkimukset liittyen opinnäytetyön aiheeseen

Aiempia tutkimuksia koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta on vähän. Tietoa toiminnan aloitusvaiheesta on saatu Jyväskylän yliopiston perhetutkimuskeskuksen tutkimuksesta, Kunnallisen aamu- ja iltapäivätoiminnan ensiaskeleet (Pulkkinen ym. 2005). Strandell (2012) on tehnyt aiheesta ensimmäisen laajan tutkimuksen, Lapset iltapäivätoiminnassa. Aiempaa tutkimusta varhaisen tunnistamisen ja tukemisen toteutumisesta koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa ei ole tehty.

Vuosina 2001–2004 Suomessa toteutettiin valtakunnallinen varhaisen puuttumisen hanke, Varpu, jonka tavoitteena oli tukea alueellista toimintamallien kehittämistä. Hanketta koordinoivat Stakes ja Lastensuojelun Keskusliitto. Varpun tavoitteena oli lisätä ja levittää tietoa varhaisen puuttumisen ja tukemisen käytännöistä ja kehittää yhteistyötä lasten ja nuorten kanssa toimivien kanssa. Varpun kautta pyrittiin kehittämään vastuunoton kulttuuria sekä vaikuttamaan lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvointiin. (Varpu 2005.)

5.3 Tutkimusmenetelmän ja kohdejoukon valinta

Tutkimusstrategiana tutkimuksessa käytettiin fenomenologista strategiaa, jonka avulla tutkitaan kokemuksia. Fenomenologia tutkii elämismaailmaa ja kokemuksellisuutta. Näin ollen haastateltavien lasten kokemusten tutkiminen toteutui hyvin. Fenomenologia lähtee oletuksesta, että toimintamme on usein intentionaalista eli suuntautuu tarkoituksellisesti johonkin. Yhteisöllisyyden merkitys on yksilön kannalta tärkeää, koska jokainen kasvaa yhteisössä, joissa opitaan tulkitsemaan merkityksiä. Fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen kuuluu, että ihminen on sekä tutkija, että tutkittava. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 34.) Opinnäytetyön lähtökohtia pohtiessa ajatuksia auttoivat luonnostelu piirtäen (kuvio 5). Ajatuksena oli, että kuviossa olevat käsitteet muodostavat yhteisen kokonaisuuden, prosessin, joista koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan varhaisen tunnistamisen ja tukemisen lähtökohdat muodostuvat.



KUVIO 5. Opinnäytetyön alkuvaiheen ideointia.

Tutkimukseen tavoiteltiin toisen vuosiluokan lapsia, koska he olivat olleet toiminnassa mukana pitempään. Toimeksiantajan ehdotuksesta tutkimuksessa haastateltiin lapsia kolmesta eri iltapäivätoimintaryhmästä. Ryhmät sijaitsivat Edvin Laineen, Kirkonsalmen sekä Partalan kouluilla. Edvin Laineen sekä Kirkonsalmen ryhmissä oli lapsia noin 20, Partalan ryhmässä viisi lasta. Näin tutkimuksessa huomioitiin erikokoiset ryhmät. Edvin Laineen koulun iltapäivätoiminta sijaitsee Iisalmen keskustassa, Kirkonsalmen koulun iltapäivätoiminta Iisalmen pohjoispuolella ja Partalan koulun iltapäivätoiminta noin kymmenen kilometrin päässä Iisalmen keskustasta.

5.4 Aineiston hankintamenetelmien valinta

Aineistonhankintamenetelmänä tutkimuksessa käytettiin haastatteluja. Haastattelulla tarkoitetaan henkilökohtaista haastattelua, jossa tutkittavalle esitetään kysymykset suullisesti ja ne kirjataan muistiin. Haastatteluissa pystytään toistamaan kysymyksiä, ehkäisemään väärinkäsityksiä sekä pyytämään selvennyksiä. Kysymykset voidaan esittää myös tutkijan katsomassa järjestyksessä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 73.)

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina (liite 3), joissa käytettiin puolistrukturoitua kyselylomaketta. Haastattelua varten tehtiin haastattelukysymykset, jotka koostuivat tutkimuksen teemoista. Teemat muotoutuivat teoria-aineistoon perehtyessä, jotka olivat toiminnan sisällöt, lasten tarpeet, vuorovaikutuksellinen tuki ja osallisuuden kokemus. Haastattelukysymysten laatiminen vei aikaa ja kysymykset muokkaantuivat useasti. Kysymyksillä tavoiteltiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Ennen varsinaisia haastatteluja toteutettiin koehaastattelu kahdelle lapselle, jonka jälkeen kysymykset jälleen muokkaantuivat.

5.5 Lapsilähtöisten haastattelujen toteuttaminen

Haastattelut toteutettiin ryhmä- sekä yksilöhaastatteluina. Lapsilta sekä vanhemmilta pyydettiin lupa haastatteluja varten (liite 2). Tutkimustiedote sekä tutkimuslupa jaettiin 21:n lapsen vanhemmalle. Tiedotetta viedessä ryhmiin, haastatteluista kerrottiin lapsille. Näin tutkijana sain ensimmäisen kontaktin niihin lapsiin, joita en tuntenut. Toteutin tutkimuksen myös omassa työpaikassani ollessani opintovapaalla, joten tunsin osan haastatteluista lapsista.

Lasten haastatteluissa oli otettava huomioon kysymyksien konkreettisuus sekä määrä. Kysymyksiä ei voinut olla paljon, koska lapset eivät välttämättä jaksa keskittyä kauan. Lapsia haastatellessa tuli ottaa huomioon myös haastattelusta kieltäytymisen mahdollisuus. Lapset kokoavat kerronnassaan todellisuutta ympärillä olevasta maailmastaan. Kertomusten avulla voi päästä kurkistamaan heidän sisäiseen maailmaansa. (Roos 2015, 20.) Halden huomioi lapsinäkökulman sisältävän lapsen näkökulman, jonka tulkitsee aina joku aikuinen. Näin ollen lapsen arvioinnin käsittelyssä tulee huomioida tiedon ja tulkinnan prosessit. Lapsen näkökulman saaminen ei ole itsestään helppo tavoite. Tärkeää on sopivien menetelmien käyttö ja niiden soveltaminen tutkimuksessa. (Roos 2015, 29.)

Tutkimukseen haastateltiin yhdeksää lasta, kuutta poikaa ja kolmea tyttöä. Heistä kahdeksan lasta oli toista vuotta iltapäivätoiminnassa ja yksi lapsi ensimmäistä vuotta. Haastatteluissa käytettiin apuna nauhuria aineiston tallentamisessa. Haastatteluja tehtiin yhteensä viisi ja ne toteutettiin yhden, kahden ja kolmen lapsen ryhmissä. Ryhmien muodostumiseen vaikuttivat lasten omat sekä ryhmien toiminnan aikataulut. Tiloina haastatteluissa käytettiin ohjaajien ennalta sovittuja tiloja peruskouluilla. Tilat mahdollistivat rauhalliset keskustelut lasten kanssa.

Haastattelujen pituus vaihteli 20 minuutista 40 minuuttiin, riippuen lasten innokkuudesta keskustella sekä ryhmän osallistujamäärästä. Haastattelut tehtiin lukemalla Parkerin ja Blackwoodin (2016), kirjoittamaa kirjaa *Onnenpäivä*. Kirja kuvaa onnellisia hetkiä lasten arkipäivänä. Kirjan juoni mukailee päivän aikana tapahtuvia tilanteita lapsen näkökulmasta. Kirja alkaa aamupalasta, siirtyy lasten leikkeihin, ympäristön tutkimiseen ja päättyy illan nukahtamishetkeen. Kirja valikoitui haastatteluun sen kuvituksen, juonellisuuden sekä vähäisen tekstimäärän vuoksi. Kirjan avulla onnistui keskustelu lasten iltapäivätoimintaan liittyvistä asioista ennalta suunniteltujen haastattelukysymysten avulla. Näin tutkimuksessa huomioitiin lasten ikätaso.

Keskustelut lasten kanssa onnistuivat helpommin, kun heillä oli yhteys käsiteltävään asiaan. Lapset osallistuivat keskusteluihin yllättävän hyvin. Lasten kertomat asiat antoivat monipuolista tietoa heidän toiminnastaan iltapäivätoiminnassa. Osa lapsista pystyi hyvin tarkasti kertomaan ja perustelemaan vastauksiaan. Haastattelutilanteessa oli huomioitu lasten jaksaminen rajaamalla haastattelun pituutta, havainnoiden lasten viireystilaa sekä antamalla lapsille mahdollisuus piirtämiseen. Ainoastaan yhdessä haastattelussa lapset valitsivat piirtämisen. Kyseinen haastattelupäivä valikoitui epähuomiossa vapunaatoksi. Koulussa oli ollut vappujuhlat, joka vaikutti haastattelutilanteeseen levottomuutena. Haastattelijana minut otettiin hyvin vastaan ryhmissä. Ohjaajat järjestivät aikaa ja tilaa haastatteluille. Myös lapset kertoivat odottaneensa haastatteluja. Haastattelujen avulla onnistui pääsy lasten maailmaan, jossa kirjan merkitys oli suuri. Työkokemukseni lasten parissa auttoi haastattelujen tekoa.

5.6 Aineiston analysointi

Aineiston analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavuus näkyy tutkimuksessa aineiston klusteroinnin, eli ryhmittelyn jälkeen analyysin jatkuessa päivähoiton kontekstianalyysiä käyttämällä. Päivähoidon kontekstianalyysi muodostuu viidestä osa-alueesta. Osa-alueita ovat kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti, lasten perusturva, pedagogiikka ja toiminnan sisällöt, työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus sekä työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus. Kontekstianalyysilomaketta voi käyttää arvioinnin välineenä kaikissa varhaiskasvatuksen yhteisöissä. (Pihlaja, 2001, 138). Tutkimuksessa haluttiin tarkastella koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan pedagogista toimintaa, varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen vaikuttavana tekijänä. Pedagogisuuden tarkastelu mahdollistui kontekstianalyysin osa-alueita käyttämällä.

Varhaiskasvattajat ovat vastuussa pedagogisen kontekstin tarjoamisesta lapsille. Kontekstissa välittyy, miten oppimisympäristön tilat rakennetaan, pedagoginen struktuuri sekä vuorovaikutuksellinen sisältö lasten ja kasvattajien kanssa toteutuvat. (Pihlaja 2005, 136.) Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa työmme perustana on lapsituntemus. Lapsituntemus toteutuu lapsihavainnoinnin kautta, jonka avulla opitaan tuntemaan lasten persoonallisuudet, kehitystasot sekä tuen tarpeet. Havaintojen pohjalta suunnitellaan pedagoginen toiminta. Tämän vuoksi opinnäytetyössä käytettiin päivähoidon kontekstianalyysiä aineiston analyysissä.

Analysointi aloitettiin aineiston litteroinnilla. Litteroitua aineistoa tuli 79 sivua. Litterointi onnistui hyvin, vaikkakin muutamassa kohden tuli esiin ryhmähaastattelun päällekkäin puhumisen ongelma. Litterointitapaan vaikuttavat tutkimusongelmat sekä metodinen lähestyminen (Ruusuvuori 2010, 424). Litterointi tarkoittaa nauhoitetun aineiston tai tutkimukseen osallistuneiden vastaajien vastausten puhtaaksi kirjoittamista. Aineisto kirjoitetaan sen hallitsemista ja analysoimista varten, yleensä tekstinkäsittelyohjelmalla. (Saaranen-Kauppinen ja Pusineko 2006.) On kuitenkin huomioitava, että litteroinnin avulla ei tavoiteta kaikkea haastattelutilanteen tietoa. Osa tiedosta jää aina havaitsematta, koska suurin osa haastattelussa on sanatonta vuorovaikutusta. (Ruusuvuori 2010, 427.)

Litteroinnin jälkeen analyysi jatkui koodaamalla tutkimuksen teemat eri värejä käyttäen. Koodimerkkien tehtävänä on muun muassa jäsentää aineistoa sekä erottaa tekstistä eri kuvailu. Koodaus helpottaa tekstiin palaamista myöhemmin. Koodaamisen jälkeen analysointi jatkui teemoittelun avulla. Teemojen avulla aineistosta voitiin löytää tutkimusongelmaan liittyviä pelkistyskäsitteitä. Teemoittelussa korostuu se mitä kustakin teemasta on aineistossa sanottu. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 92.) Teemojen avulla aineistosta alkoi erottua alkuperäisilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin.

Aineistolähtöisessä analyysissä on tärkeää tuottaa tutkittavasta aineistosta teoreettinen näkemys. Aikaisemmalla tiedolla ei saa olla merkitystä analyysissä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 95.) Teemoittelun jälkeen aineistosta pystyttiin löytämään pelkistettyjä ilmauksia, joita yhdistämällä alkoi erottua yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Analyysin alaluokkien muodostaminen pohjautui suoraan aineiston sisältöihin. Analyysi jatkui aineiston klusteroinnilla, jolloin alaluokkien ryhmittelyjä ryhdyttiin liittämään päivähoidon kontekstianalyysin osa-alueisiin. Aineiston käsittely onnistui hyvin kontekstianalyysin avulla. Aineiston yläluokat muodostuivat kontekstianalyysin osa-alueista, jotka yhdistyivät pääluokkaan pedagogiseen toimintaan. Tämän jälkeen tulkitsessa aineistoa kohti tutkimuskysymyksiä aineistosta hahmottui kaksi suurempaa kokonaisuutta. Kokonaisuudet muodostivat aineiston yhdistävät tekijät, toimintaympäristön sekä vahvistavien ohjausmenetelmien merkitykset varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen liittyen (liite 1).

5.7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Etiikka tarkastelee asioita moraalien näkökulmasta. Moraaliset ratkaisut ovat mukana jokapäiväisessä arjessamme. (Karjalainen Launis, Pelkonen ja Pietarinen 2002, 42–43.) Tieteen etiikalla tarkoitetaan eettisten kysymysten tarkastelua, jotka tulevat esiin tutkimusta tehdessä (Karjalainen ym. 2002, 46). Eettisiä kysymyksiä tutkimuksen aikana tuli vastuullisuuteen liittyen sekä työkokemusten tuomien havaintojen pitäminen erillään aineiston tulkinnoista. Näihin kysymyksiin ratkaisuja toivat ohjaavan opettajan kanssa käydyt keskustelut. Tutkijan yksintyöskentelyn vastuu tuntui välillä suurelta. Kuitenkin kokemuksen tuoma tieto on saatu pidettyä poissa aineistosta, ja tuloksissa sekä johtopäätöksissä tulee esille pelkästään lasten näkökulma. Haastatteluja tehdessä lasten tuntemisella ei ollut vaikutusta tuloksiin.

Tutkimusaineiston litteroinnin jälkeen aineisto poistettiin nauhureista ja sitä säilytettiin tietokoneen kovalevyllä salasanan takana. Aineistoa litteroidessa ei kirjattu näkyviin lasten henkilötietoja eikä ryhmän nimeä. Näin haastateltavien anonymisuus säilyi. Tuloksia kirjatessa litterointimerkeissä näkyy lasten kertoma asia, ilman siihen merkittyä sukupuolta.

Tutkimuksen arvoja sekä tutkijan moraaliala pohtiessa on merkittävää kyseenalaistaa, mikä ohjaa tutkijan tiedonhankintaa. Todellisuus tulkitaan aina omasta viitekehyksestä käsin. Praktinen intressi kuvastaa viestintää, jonka kautta edistetään tutkijan itseymmärrystä sekä tutkijan ja haastateltavien keskinäistä ymmärtämistä. Emansipatorinen intressi kuvastaa pääsyä irti yhteisön kahlitsevista voimista. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi tutkijan ajatukset ja toiminta tutkimusta tehdessä tai tuloksia kirjatessa. (Karjalainen ym. 2002, 63–65.) Tutkija tarvitsee ammattitaitonsa lisäksi myös eettisiä periaatteita työskennellessään. Tutkimustoimintaan kuuluu luotettavan informaation tuottaminen. Luotettavuus tarkoittaa informaation kriittistä perustelua sekä tiedon välittämistä muiden hyödyksi. (Karjalainen ym. 2002, 58–59.)

Tutkijan on oltava kiinnostunut aiheestaan sekä tiedon hankkimisesta. Hänen on tunnollisesti hankittava mahdollisimman luotettavaa tietoa. Tutkimuksessa on huomioitava, ehdoton rehellisyys, sosiaalinen vastuu sekä, ettei tuota kenellekään vaaraa. (Karjalainen ym. 2002, 60–68.) Karjalainen ym. (2002, 32) jatkaa totuuden vaatimuksen sisällyttämisestä klassiseen tiedon käsitteeseen. Tällöin myös teorianmuodostus on totuuden tavoittelua. Peircen fallibilismin pohjalta on kirjoitettu tuntomerkkejä tieteelle, joita ovat: objektiivisyys, kriittisyys, julkisuus ja avoimuus, autonomisuus ja edistävyys. (Karjalainen ym. 2002, 37.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tulokset perustuvat lasten kokemuksiin heidän kertomana. Lasten kertomat asiat eivät poikenneet suuresti toisistaan. Lasten kokemukset perustuivat pääasiassa leikkiin sisällä ja ulkona, välipalaan sekä vapaisiin tilanteisiin. Tuloksiin on lisätty litteroitua aineistoa, jonka tavoitteena on tuoda esiin lasten näkemyksiä.

Tulokset ovat jaoteltu aineiston analyysin pohjalta saatujen teemojen mukaan. Ne esitetään kahden muodostuneen pääluokan, ”Toimintaympäristö varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen vaikuttavana tekijänä” (luku 6.1) sekä ”Varhaista tunnistamista ja tukemista vahvistavat ohjausmenetelmät” (luku 6.2) mukaan. Aineiston esimerkeissä kirjain L tarkoittaa lasta ja kirjain T tutkijaa.

6.1 Toimintaympäristö varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen vaikuttavana tekijänä

Toimintaympäristöön vaikuttavana tekijänä aineistoa tarkasteltiin päivähoidon kontekstianalyysin osa-alueiden, eli kasvatuksen fyysisen ja rakenteellisen kontekstin, lapsen perusturvan sekä pedagogiikan ja toiminnan sisältöjen kautta. Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti pitää sisällään toiminnan rakentumisen tilat, rutiinit ja käytännöt. Myös tilojen pedagogisuuden huomiointi kuuluu osa-alueeseen. (Pihlaja 2001, 138.)

Lasten perusturvan kokemus on tullut merkityksellisemmäksi viime vuosien yhteiskunnallisten muutosten seurauksena. Useat lapset viettävät iltapäivätoiminnassa paljon aikaa ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla, joten on tärkeää pohtia lasten turvallisuuden kokemusta. Pedagoginen toiminta ja toiminnan sisällöt tarkoittavat mietittyjä, suunniteltuja ja kirjattua asioita, kuten eri suunnitelmia ja pohdintoja sitä, kuinka asiat toteutetaan. (Pihlaja 2001, 138.) Toimintaympäristöllä tarkoitetaan opinnäytetyössä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan fyysistä tilaa, lapsen turvallisuuden tunnetta kyseisessä tilassa sekä tilassa järjestettävää pedagogiikkaa sekä toiminnan sisältöjä.

6.1.1 Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti toimintaympäristössä

Tarkastellessa kasvatuksen fyysistä ja rakenteellista kontekstia päiväjärjestys näkyi lasten päivittäisen struktuurin tuntemisena. Lapset olivat tietoisia iltapäivän aikatauluista, tilojen käyttömahdollisuuksista sekä säännöistä. Päiväjärjestyksellä oli lapsille myös turvallisuutta tuova merkitys. Sen kautta he pystyivät ennakoimaan mitä tapahtuu. Struktuurin merkitys korostui lasten ollessa väsyneitä tai tunnekuohun vallassa koulun jälkeen, jolloin oman toiminnan ohjaus oli heikoimmillaan. Turvallinen struktuuri auttoi helpottamaan lasten stressin kuormittumista.

L6: Syömään, vähän aikaa leikitään ja sitten ulos.

Iltapäivätoiminnan tilat, välineet ja pedagogiikka toivat esiin lasten kokeman toimintaympäristön, joissa he viettivät aikaa päivittäin. Toimintaympäristön muokkaantumiseen vaikuttaa valittu pedagogiikka. Pedagogiikkaa ohjaavat toiminnan arvot ja periaatteet, joiden kautta toiminnassa näkyi lapsuuden arvostus. Pedagogiikka todentui lasten ja ohjaajien välisessä vuorovaikutuksessa. Iltapäivätoiminnassa oli mahdollisuus käyttää perusopetuksen välineitä, koska tilat olivat yhteiset. Välineiden käyttö antoi lapsille enemmän toimintamahdollisuuksia sekä luovuutta toteuttaa monipuolista tekemistä. Ohjaajat käyttivät lasten kertoman mukaan luovasti eri tiloja huomioiden perusopetuksen toiminnan.

Lasten puheesta tuli esiin eri tilojen käyttö kuten ”sali”, ”kömmäkö”, ”pukuhuone”, ”eteinen”, ”Tip-pa-luokka” ja ”käytävä”. Tiloista puhuttaessa lapset kertoivat eri toiminnoista sekä heidän vapaudesta päättää tiloissa tapahtuvasta toimintanasta. Vapautta säätelivät yleiset säännöt. Tiloista liikuntasalin merkitys korostui joka ryhmässä. Lapset nimesivät liikuntasalin parhaaksi paikaksi. Liikuntasalia käytettiin liikkumiseen sekä leikkimiseen. Liikuntasalin käyttömahdollisuus tukee lasten päivittäistä liikuntaa. Joissakin ryhmissä liikuntasalia käytettiin enemmän leikkimiseen kuin liikkumiseen. Lapset puhuivat myös pienistä tiloista, joissa mahdollistui leikkirauha, esimerkiksi pukuhuone ja kömmäkö. Pienet tilat antoivat lapsille rauhoittumisen ja rauhallisen leikin kokemuksen. Eri tilat koettiin mahdollisuutena poistua isosta ryhmästä. Ohjaajien pedagogisessa toiminnassa näkyi lasten omatoimisuuteen kannustaminen toimintaympäristössä. Ohjaajien onnistunut struktuurin käyttö vaikutti pedagogisen toiminnan joustavaan etenemiseen lasten tiedostaessa päivän tapahtumat. Pedagogisten järjestelyjen toteuttaminen näkyi, tilojen käyttönä, lasten toiminnan eriyttämisenä, ryhmien muunteluna sekä lapsilähtöisyytenä.

L3: Joo siellä käytävässä ja siellä kömmäkössä ja voi mennä saliinkin.

L2: Meillä on ainakin palloja ja liituja ulkona.

T: Kuka ne sinne ulos aina vie?

L2: Oppilaat ja niiden pitää huolehtia myös ne sisälle. Ne aina kysyy Iipan tädeiltä saako ottaa.

Oppimisympäristön laajentamisen toive tuli esiin lasten puheessa ympäristön käyttömahdollisuuksista. Lapset näkivät lähiympäristön mahdollisuudet leikkimiseen laajempaan kuin aikuinen. Lapset voivat pääsevänsä laajentamaan toimintaympäristöään, hyödyntämällä lähiluontoa enemmän leikkiympäristöinä. Lasten havaintojen kuuleminen arjessa lisäisi fyysistä ja sosiaalista toimintaa iltapäiviin. Lapsilähtöisen toiminnan huomiointi antaa lapsille osallisuuden tunteen, mielekkyyttä ja vaihtelua päivittäisiin toiminnan tapoihin.

L4: Metsä on paikka jossa voisi tehdä tuhat majaa.

T: Oletteko olleet siellä metsässä iltapäivisin?

L4: Ei

6.1.2 Lapsen perusturvaan vaikuttavat tekijät

Lapset puhuivat paljon turvallisuudesta. Haastatteluissa keskusteltiin lasten perusturvallisuuteen vaikuttavista tekijöistä. Tekijöitä olivat: päivän struktuurin tunteminen, ohjaajien läsnäolo ja toiminta, kaverit, kotiinlähtötilanteet sekä kiusaaminen. Lasten kokema psyykkinen turvallisuus tai turvattomuus kertoivat lasten omista kokemuksista, niin ympäristön kuin ihmisten suhteen. Ohjaajien havainnoilla ja puuttumisella oli merkitys lasten tilanteisiin. Ohjaajien tekemät lapsihavainnot toimivat puuttumisena lasten tilanteisiin, jotka johtivat tilanteen helpottumiseen.

Osa lapsista kertoi kokeneensa turvattomuuden tunnetta ollessaan ensimmäisinä päivinä iltapäivätoiminnassa. Lapset eivät olleet käyneet tutustumassa paikkaan, eivätkä tunteneet ohjaajia. Lasten kokemat tilanteet olivat tuoneet jännitystä koulupäivän jälkeen, siirryttäessä iltapäivätoiminnan puolelle. Tämän havainnon mukaan on erittäin tärkeää, että lapset pääsevät tutustumaan toimintaympäristön tiloihin sekä ohjaajiin.

L1: *No kyllä se jännitti silloin alussa, kun ei tuntenut ketään.*

T: *Olitko käynyt tutustumassa Iippaan?*

L1: *En.*

L2: *Ainakin silloin, kun minä tulin sinne.*

T: *Niin silloin viime vuonna. Mikä sinua jännitti?*

L2: *No kun minä en ikinä ollu siellä. Se oli ihan uusi.*

Lapset kokivat merkityksellisenä turvallisuuden lähteenä kaverit. Lapset puhuivat haastatteluissa paljon kavereista. Kaikilla lapsilla oli kavereita iltapäivätoiminnassa. Kavereiden kanssa leikittiin, pelattiin, ulkoiltiin, askarreltiin ja riideltiin. Lapset puhuivat kaverien tuottamasta ilosta, leikkien sujumisesta sekä riidoista leikeissä. Riitojen syntymisen syitä olivat esimerkiksi, leikin eri tavoitteet ja suunnitelmat. Lapset yrittivät myös itse sopia leikkejä.

Lasten turvallisuuden tunne iltapäivätoiminnassa oli paras mahdollinen. Kaikki haastatellut lapset kokivat iltapäivätoiminnassa olonsa turvalliseksi. Turvallisuuteen vaikuttavana tekijänä oli ohjaajien tuoma turva. Ohjaajien turva näkyi, heidän läsnäolona, lasten asioihin sekä ryhmän toimintaan puuttumisena sekä turvallisen oppimisympäristön järjestämisenä.

T: *Mikä se tuo sen turvallisen olon?*

L1: *Aikuinen.*

T: *Miten se aikuinen tuo sen?*

L1: *Varmaan siitä, kun aikuiset on valvomassa. Varmaan se, että ne on siinä lähellä.*

T: *Onkos joskus tuntunut, että ei olisi turvallista?*

L1: *Varmaan niillä ensimmäisillä, kun ei ollut tuttuja.*

Lasten psyykkiseen turvallisuuden tunteeseen vaikutti myös iltapäivätoiminnassa oleminen. Lapset kertoivat olevansa mieluummin iltapäivätoiminnassa kuin kotona. Tekemistä ja kavereita oli enemmän iltapäivätoiminnassa, eikä lapsen tarvinnut olla yksin. Ohjaajat olivat onnistuneet pedagogisen toiminnan kautta saamaan lapset viihtymään. Ohjaajat suunnittelivat lapsille kehitystasoa vastaavaa toimintaa sekä järjestivät turvallisen ja mielekkään oppimisympäristön. Oppimisympäristö vaikutti lasten sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehittymiseen, jossa lasten ideat ja leikit näkyivät. Lapsilla oli mahdollisuus rakentaa oppimisympäristöä muuttaen toiminnan tilojen käyttötarkoitusta.

L4: Täällä on paljon enemmän tekemistä kuin yksin kotona.

L5: Ehkä täällä Iipassa, täällä on minusta kiva olla — — No kun saa leikkiä. Ja jos minä menisin kotiin, niin minulla ei ole siellä ketään kaveria.

Säännöillä oli myös turvallisuutta tuova merkitys. Lapset olivat sisäistäneet säännöt iltapäivätoiminnan ja perusopetuksen yhteisiksi säännöiksi. Sääntöjen vaikutukset näkyivät lasten ja ohjaajien pedagogisissa suhteissa, oppimisympäristössä sekä lasten keskinäisissä sosiaalisissa suhteissa. Vanhempien osallisuus sääntöihin näkyi, lasten sääntöinä tehdä läksyt sekä vanhemmat määrittivät lasten kotiin kulkemiseen liittyviä seikkoja. Lapset tiedostivat ja ymmärsivät säännöt yhteisenä etuna. Tuloksista voi siis päätellä lasten tarvitsevan aikuisen lähelleen iltapäivisin. Lasten kokema pedagoginen suhde aikuisiin näkyi luottavaisuutena. Luottavaisuus tuli esille oppimisympäristön ilmapiirissä sallien lapsille sääntöjen avulla tasa-arvoisia kokemuksia.

L2: Ulkona ei saa lyödä eikä sisälläkään.

L3: Niitä sääntöjä noudatetaan, että kaikilla olisi hyvä mieli.

L6: Sisällä ei saa juosta, niin kuin koulussakin on ja pitää aina kysyä kömmäkköön siis tuonne pukuhuoneeseen ja saliin lupa.

Lasten tunteet tulivat esille puhuttaessa pahasta mielestä, joka tuli: koulupäivän sujumattomuudesta, lapsen ollessa väsynyt, rikkoessa sääntöjä, joutuessa kiusatuksi tai satuttaessa itsensä. Lasten tunteet näkyivät ryhmässä yleisesti, joihin puututtiin pedagogisella toiminnalla lapsihavainnoinnin kautta. Lapsia kuunneltiin sekä ryhmän toimintaan puututtiin lasten tunteiden päästessä valloille. Osa lapsista osasi kuvailla, miten he pystyivät purkamaan pahan mielen leikin avulla. Leikin merkitys näkyi näin tunnetyöskentelynä sekä lasten rauhoittumisen mahdollisuutena. Leikin ohjauksessa kannattaa huomioida lasten omaehtoiseen ja juonellisen leikin tukeminen. Ohjaajien tukema leikki näkyi positiivisina lasten kokemuksina.

L5: Jos on ollut, vaikka niinku joku huono päivä. Vaikka matikka on mennyt huonosti ja että en oo laskenut kunnolla. — — No se (pahamieli) vaan unohtuu ja sitten kun ruppee leikkimään leluilla niin se unohtuu.

Lapset kertoivat jännityksen ja pelon tunteista, joita ilmeni kotiin lähtemisen yllättävinä muutoksina tai lasten kulkiessa kotiin yksin ensimmäisiä kertoja. Lasten puheessa tuli esiin myös jännityksen sopeutumiskeinoja. Kokemus sopeutumiskeinoista tuki lasten itsetuntoa heidän selvitessään tilanteista, mutta vaikutti myös pohdintoihin seuraavan päivän tilanteisiin. Toistot yksin kotiin kulkemisessa vaikuttivat heidän kokemaan tunteeseen ja vähitellen jännitys väheni. Tulosten mukaan, voi tulkita lasten kokevan stressiä kotiin kulkiessa. Tällöin heidän yksilöllinen huomiointi kotiinlähtötilanteissa antaa ohjaajille mahdollisuuden puuttua tilanteisiin, havainnoiden lasten tunteita sekä tukemalla vuorovaikutuksen keinoja.

L2: Aika pelottavalta, kun piti ylittää se joki. Kun se silta on siinä.

T: Mites silloin, kun eka kerran kuljitte yksin, jännittikö?

L4: Jännitti hirveenä.

L3: Joo.

T: Mitäs te teitte, kun jännitti?

L4: Menin äidin luokse ja kuljin nopeasti.

L3: Jatkoin matkaa.

Suurin osa lapsista kertoivat huhtikuun lopussa tehdyissä haastatteluissa, etteivät tiedäneet kuinka viettävät seuraavan syksyn iltapäivät. Haastattelu tehtiin toisen vuosiluokan lapsille (yhtä lasta luokkaan ottamatta), joilla ei ole kolmannella luokalla oikeutta iltapäivätoimintaan ilman erityisen tuen tarvetta. Tulevat kolmannen vuosiluokan iltapäivät tulivat esiin lasten kuvitelmina. Lasten kuvitelmat voivat tuoda heille ylimääräistä huolta, mikä vaikuttaa turvallisuuden tunteeseen.

L1: Minä saatan mennä sitten kaverin luo — — tai sitten menen taksilla tai sitten isi hakee tai kävelen kotiin sinne kauas.

Ikävimpinä asioina lapset kertoivat, kiusaamisen sekä haluttomuuden jäädä iltapäivätoimintaan lomien alkaessa. Lapset toivoivat pääsevänsä lomien alkaessa mieluummin suoraan kotiin koulun päätyttyä. Pedagogisen toiminnan suunnittelulla sekä lasten osallistamisella voi vaikuttaa lasten viihtymiseen iltapäivätoiminnassa lomien alkaessa. Ohjaajien tekemät havainnot vaikuttavat lasten sosiaaliseen toimintaan. Sosiaalisen toiminnan tukeminen tuo lapsille uusia kokemuksia tilanteista, joiden kautta heille todentuu uusien kokemusten merkitykset.

Iltapäivätoiminnassa näkyvällä jatkuvalla kiusaamisella oli vaikutuksia lasten viihtymiseen. Lapset kokivat kiusaamisen ikävimpänä asiana. Kiusaaminen näkyi lasten puheessa psyykkisenä sekä verbaalisena, joka näkyi eniten lasten leikeissä. Kuitenkaan kaikki lapset eivät olleet kokeneet kiusaamista, eivätkä olleet nähneet toisia kiusattavan. Kiusaamisella on lasten kehitykseen suuria vaikutuksia. Ohjaajien toiminta lasten tilanteiden tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen ovat erittäin merkittävä tekijä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, tilanteiden selvittämisessä sekä lasten itsetunnon tukemisessa.

L7: *No kun se kiusaa aina.*

T: *Miltäs se tuntui?*

L7: *Ei ollut kivaa.*

T: *Mitä sinä olet tehnyt silloin kun se on kiusannut?*

L7: *Kertonut opelle.*

6.1.3 Pedagogiikka ja toiminnan sisällöt

Pedagogisen toiminnan prosessit eli kasvutapahtumat, vaikuttivat varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen toiminnan sisältöjen kautta. Ohjaajien toiminnan näkyminen lapsille voidaan myös tulkita pedagogisen prosessin osaksi. Lasten kohtaaminen, havainnoiminen ja tukeminen loivat ohjaajien pedagogisten toiminnan perustan. Pedagogisuuden kautta oli mahdollisuus vaikuttaa lasten tuen tarpeisiin toiminnan sisältöjä muokkaamalla. Toimintamuotoina tuli esiin monipuolinen tekeminen ryhmissä. Lapset kertoivat pelien pelaamisesta, sisällä sekä ulkona. Ulkona jalkapallon pelaaminen korostui sekä lapset kertoivat leikkimisestä, keinumisesta ja väriliiduilla värittämisestä. Sisällä lapset kertoivat leikkivänsä legoilla, nukeilla tai pikkuautoilla, askartelevan, tekevän läksyjä, pelaavan lautapelejä ja leikkivän salissa. Yhdessä ryhmässä kerrottiin mahdollisuudesta pelata pelikonsoleilla. Kaikissa ryhmissä oli tarjolla eri kerhoja, joissakin ryhmissä enemmän kuin toisissa. Lapset saivat itse usein päättää osallistumisestaan niihin. He kuitenkin kertoivat, etteivät esimerkiksi väsymyksen vuoksi jaksaneet aina osallistua. Lapset puhuivat väsymyksestä liittyen aamuun sekä iltapäiviin. Ilta- päivätoiminnan mahdollisuus vaikuttaa toiminnallaan lasten jaksamiseen toteutui. Lasten tarpeiden huomiointi toiminnan sisällöissä ja pedagogisessa toiminnassa tuli esiin esimerkiksi lepäämisessä. Jokaisessa haastattelupaikassa oli sohva, joten mahdollisuus lepäämiseen onnistui.

L2: *Voi pötköttää milloin tahansa.*

L9: *Joo tuolla Iippa huoneen sohvalla.*

L3: *Silloin kun on niitä yhteisiä aloituksia niin saa hakea sieltä tyynyn lattialle — — ja silloin elokuvalla, ettei tarvii koko ajan kovalla olla.*

Lapset puhuivat paljon leikistä. Leikillä tuntui olevan suuri merkitys toisen vuosiluokan lapsille. Lapset kokivatkin mukavimpana asiana ilta- päivätoiminnassa leikin, ulkona pelaamisen ja majojen teon. Lapsilla oli paljon vapautta valita mitä tehdä. Vapaan toiminnan ja ohjatun toiminnan määrät vaihtelivat eri ryhmissä. Lapset kertoivat osan ohjatusta toiminnasta olevan vapaaehtoista ja osan pakollista. Leikin keskeisyys ja leikin arvostus osana toiminnan sisältöjä kuului lasten puheessa. Ohjaajat olivat huomioineet pedagogisessa toiminnassa paljon aikaa leikille, sekä mahdollisuuden leikkirauhaan. Lapset kertoivat hakevansa apua ohjaajalta tilanteeseen, jos leikkirauha häiriintyi. Tällöin ohjaajat puuttuivat tilanteisiin. Leikkirauha mahdollistui eri tiloja käyttämällä. Lapset kertoivat myös leikkirauhaan vaikuttavista tekijöistä. Media tuli esille leikissä hyvin vähän.

L6: Voi leikkiä ja sitten tehdä läksyt aina ekana ja sitten leikkiä, vaikka ritarilinnalla tai raketilla tai jollakin muilla tai legoilla — Jos huutaa ja meluaa, se vie leikkirauhan.

L9: Radioo saa kyllä kuunnella. Joskus sen saa viedä saliin ja joskus saa kännykälläkin kuunnella musiikkia.

Iltapäivätoiminnan sisällöistä puhuessa lapsia ei tuntunut aina kiinnostavan aikuisjohtoinen ohjaus. Moni heistä ei useinkaan osallistunut siihen, vaan teki mieluummin itse valitsemaa toimintaa. Lasten osallisuuden tukeminen mahdollistaa toiminnassa lasten näkökulmia, joita hyödyntämällä toimintaan voi saada uusia sisältöjä sekä toteuttamistapoja. Lasten puheesta välittyi pedagogisen toiminnan aikuisjohtoisuus. Aikuisjohtoisuutta tarvitaan toiminnan eteenpäin viemiseksi. Ohjaajien käyttäessä mahdollistavan hallinnan ohjaustapaa, toteutuu lasten omaehtoinen toiminta sekä oman toiminnan arviointi. Ohjaustavan kautta lapsi oppii hyödyntämään osaamistaan, säätelemään toimintaansa sekä huomioimaan ympäristöään.

L1: Joskus jos jotkut opet keksii eri askareita niin silloin voi ja nytkin siellä on se oksa, josta roikkuu niitä perhosia ja leppäkerttuja.

T: Mites onko teillä jotain yhteisiä askarteluja tai piirtämistä, että kaikki lapset tekee yhdessä jotain?

L1: Joo.

L2: — — nytkään minä en ole tehnyt niitä perhosia, kun en ole jaksanut.

L3: Mä en askarrellut.

T: Miksi et?

L3: Minä halusin pelata yhtä lammaspeliä.

T: Onko ohjaajat kysynyt, että mitä haluatte askarrella?

L4: Ei, kun tänään kysyi, että haluanko askarrella dinosauruksia ilmapalloista.

Lapset ehdottivat uutena toimintana iltapäivätoimintaan: retkeä torille jäätelölle, uimaan menemistä, yhteisiä pelejä liikuntasaliin, lisää ulkoileluja ja käsitöiden tekemistä. Iltapäivätoiminnassa iloa tuottavia asioita olivat iltapäivätoimintaan tulo, pelaaminen, leikkiminen, herkut ja yllätykset. Lapset kokivat kaikkien lasten yhteisen toiminnan myönteisenä asiana. Lapset toivoivatkin enemmän iltapäiviin liikuntaa, yhteisiä leikkejä, lautapelaamista ja jalkapalloa. Lapset pitivät koko ryhmän osallistumisesta yhteiseen toimintaan. Osallistuminen yhteiseen toimintaan vaikutti myönteisesti lapsiin. Yhteinen toiminta vaikutti myös ryhmäytymiseen ja sillä oli vaikutus lasten osallisuuden kokemiseen sekä turvallisuuden tunteeseen. Yhteisen toiminnan esille tulo tuo lasten toiveen yhteistoiminnallisuudesta. Lasten sosiaalisten suhteiden tukeminen auttaa ryhmää kehittämään yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka vaikuttaa lasten viihtymiseen iltapäivätoiminnassa.

L2: Varmaan haluaisin enemmän leikkiaikaa tai tekemisaikaa. Siis niin, kun pidennetään sitä aikaa olla yhdessä kaikkien kanssa, että pidennetään niitä aloituksia.

L4: No kun tutustui kavereihin, niin ei enää jännittänyt.

6.2 Varhaista tunnistamista ja tukemista vahvistavia ohjausmenetelmiä

Varhaista tunnistamista ja tukemista vahvistavina keinoina aineistossa tarkasteltiin: yhteistyön ilma-
piiriä ja toimivuutta sekä työntekijän kasvatustiedon- ja tietoisuuden näkökulmaa. Päivähoidon kon-
tekstianalyysilomakkeen, työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus kohdistuvat lapsiryhmän kasvattajien vä-
liseen sekä työyhteisön toimintaan ja yhteistyöhön. Pedagogiikka ja vuorovaikutustilanteet ovat osa
työyhteisöä. Työntekijän tieto, kasvatustietoisuus ja osaaminen liittyvät toisiinsa. Tieto liittyy työntekijän
käsityksiin kasvatukseen liittyvästä tiedoista. Kasvatustietoisuus on itseä kasvattajana arvioiva
ja osaaminen pitää sisällään teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämien taidoksi. (Pihlaja
2001, 139.)

Ohjausmenetelminä tutkimuksessa tarkoitetaan aineistosta esiin tulleita ohjaajien toimintaa lasten
kanssa, ohjauksen toimintamalleja sekä toiminnan kehittämisen tarpeen arviointia. Kehittämisen tar-
peen arviointi tuli esille lasten kertomina tilanteista, joista pystyi objektiivisesti tarkastellen huomioi-
maan toiminnan arvioinnin tarpeen arjen käytänteistä.

6.2.1 Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus

Kasvatuskumppanuuden toteutuminen näkyi iltapäivätoiminnassa ohjaajien keskusteluina sekä pu-
helinyhteyksinä vanhempien kanssa. Keskustelujen sisällöistä lapset eivät tulleet tietoisia. Kuitenkin
ohjaajien ja vanhempien sopimat käytänteet tulivat esille lasten puheessa, esimerkiksi kotiinlähtöön
ja läksyihin liittyvinä sääntöinä. Vanhemmilta tullut tieto oli kuultu työyhteisössä ja ohjaajat toimivat
toiveiden mukaan. Kodin kasvatustyön tukeminen toteutui työntekijöiden tukiessa yhdessä vanhem-
pien kanssa lapsen kasvua ja kehitystä. Lapsille oli merkityksellistä, että vanhemmille kerrottiin las-
ten päivän tärkeistä asioista. Lapselle tärkeä asia voi olla erilainen kuin aikuiselle.

*L8: Joskus jos ope ei ole sanonut äitille, että oli herkkupäivä, niin minä sanon, että
tänään oli jäätelöä Iipassa.*

Osallisuus näkyi lasten kuulemisessa. Lasten kuulemiseen vaikuttaa ohjaajien resurssit sekä lapsi-
ryhmän koko sekä haastavuus. Ohjaajan antama aika ja lasten mahdollisuus kertoa asioistaan, on
osallistavan toiminnan alku. Lasten kuulemisen kautta ohjaajille avautuu mahdollisuus päästä osaksi
lasten kokemuksia. Tällöin ohjaajat pystyvät paremmin ymmärtämään lasten toimintaa niin yksilö
kuin ryhmätasolla. Lapset kertoivat ohjaajien osallistavasta tavasta toimia auttaessa heitä keksimis-
sään leikeissä, jossa huomioitiin lapsilähtöisyys. Kokemuksista oli lapsille jäänyt positiivinen mieliku-
va.

T: Miltäs se tuntuu, kun sinun ehdottama peli toteutuu?

L5: Jännittää, miten kaikki muut niinku osaa sen, ja miten Iipan opet on ymmärtänyt sen.

Lasten osallisuuden mahdollisuus sekä myös sen toteutumattomuus tulivat esiin lasten puheessa. Toisinaan lasten ulkoilun tarpeet oli ohitettu. Lapset tyytyivät toimintaan, vaikkei tarpeet toteutuneet ehdotuksista huolimatta. Lapsilta kysyttäessä päätösten perusteita he eivät tienneet niitä. Toiminnan perusteiden kertominen lasten kehityksen tasolla auttaa lapsia hahmottamaan ohjaajien tekemiä ratkaisuja. Lapset puhuivat myös mukavan tekemisen puutteesta, mikä aiheutti turhautumista.

L7: Olen ehdottanut, että mentäis ulos.

T: Onko se toteutunut?

L7: Ei aina.

T: No miltäs se on tuntunut?

L7: Vähän kyllästyttävältä.

Lasten puheesta tuli esille iltapäivätoiminnan toimintamallien arvioinnin tarve, kiusaamistilanteiden sekä niistä tiedottamiseen liittyvään toimintaan. Tuloksissa esille tullut kiusaaminen vaikutti negatiivisesti lapsiin. Haastatteluissa kaksi lasta kertoivat kiusaamisen jatkumisesta, vaikka ohjaajat olivat puuttuneet asiaan. Kiusaamisesta lapset kertoivat aina kotona vanhemmilla, mutta iltapäivätoiminnassa tapahtuneista tilanteista lapset eivät aina kertoneet opettajalle eikä luokassa tapahtuneista asioista ohjaajille. Se, miten tieto kulkee perusopetuksen ja iltapäivätoiminnan välillä, ei tullut esille haastatteluissa, muuten kuin lasten puheen puuttumisena yhteistyöstä. Lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen kannalta on tärkeää, että tieto asioista siirtyy lapsen kanssa eri toimijoille.

6.2.2 Työntekijöiden kasvatustietoisuus

Aineistosta oli löydettävissä iltapäivätoiminnan ohjaajien eri ammatillisia rooleja suhteessa lapseen. Lapset näkivät ohjaajat: **ruuan antajana**, joka tarjoaa välipalan ja huolehtii ruuan riittävydestä. **Huolehtijana**, joka auttaa läksyjen teossa sekä etsimään kadonneita tavaroita. **Kiusaamiseen puuttujana**, joka auttaa ratkaisemaan riitoja ja ohjaa leikkejä tarvittaessa. **Turvallisena ohjaajana**, joka valvoo ulkona, seuraa sääntöjen noudattamista ja tuo turvan läsnäolollaan. **Keskusteluvana ohjaajana**, joka keskustelee lasten ja vanhempien kanssa ja joille lapsi voi kertoa omista asioistaan. **Kiireisenä ohjaajana**, joka ei ehdi auttamaan, ja jonka kiire välittyy lapselle.

L5: Jos tarvii apua niin kyllä Iipan opet auttaa.

L3: Jos on läksyissä jotakin tai jos jotakin sattuu niin ne auttaa.

L4: No jos on vaikea lasku niin tota ne auttaa ponnistelemaan sen laskun miettimisessä.

Ohjaajien kasvatustietoisuus näkyi muun muassa: pedagogisen toiminnan suunnittelussa, kasvatuskumppanuuden toteuttamisessa, ryhmän ohjaustavoissa sekä pedagogisen suhteen luomisessa lasten kanssa. Ohjaajien ohjaustavoissa näkyi pedagoginen, huolehtiva ja auttava ohjaaja. Ohjaajan toiminta tuli vahvasti esille lasten puheessa. Pedagoginen toiminta ja ohjaajien ja lasten pedagogiset suhteet ovat osa lasten päivää. Nämä todentuvat heidän välisessä vuorovaikutuksessa. Ohjaajien kasvatustietoisuuden ja osaamisen merkitys ovat merkittävä tekijä iltapäivätoiminnassa oleville lapsille. Kasvatustietoisuuden kautta ohjaajien ammatillinen toiminta toteutuu toimintaympäristössä.

L4: — — *ne yhteiset aloitukset. Opet pitää erilaisia juttuja, sitä mikä se nyt oli, kuka aina kerkee penkille.*

Ohjaajien antama vuorovaikutuksellinen tuki lapsille oli varhaisen tunnistamisen ja tukemisen perusta. Ohjaajat kysyivät, lohduttivat ja selvittivät tilanteita. Vuorovaikutuksen kautta ohjaajat saivat paljon tietoa lapsilta. Vuorovaikutuksellisessa tukemisessa ohjaajat kohtasivat lapset tarpeineen ja voimavaroineen. Lapset olivat tietoisia toimintaan liittyvistä säännöistä ja toimintatavoista ja hakivat apua ohjaajilta tarvittaessa. Lasten ja ohjaajien välinen pedagoginen suhde vaikuttivat lasten turvallisuuden kokemiseen. He luottivat ja tiedostivat, että ohjaajalta saa apua.

L3: *Iipan ope auttaa aina.*

L1: *Se auttaa voitelemaan leivän ja laittamaan kinkun.*

L7: *Minä juttelen aika paljon ohjaajan kanssa. Minä luen ja me vaan hömpötellään.*

Ohjaajien vuorovaikutuksellisen tuen antaminen ilmeni myös lasten yksilöllisenä tukemisena. Lapset kokivat ohjaajan luottamuksellisena aikuisena, joille pystyivät kertomaan asioistaan. Lapsen kertoma ”hömpöttely” voidaan tulkita lämpimäksi suhteeksi ohjaajan kanssa, joka viittaa lapsilähtöiseen toimintaan. Lasten ja ohjaajien pedagogisten suhteiden laatua tarkastellessa ohjaajien toimiminen mentalisaatioteorian kuvaavana turvapesänä toteutui. Ohjaajat käyttivät empatiakykyään sekä huomioivat lasten tunteita. Lapset olivat huomanneet ohjaajien toiminnalla olevan vaikutusta myös koko ryhmän toimintaan, kun ohjaajat puuttuivat lasten käytökseen. Ohjaajien reflektiivinen kyky näkyi pedagogisten suhteiden muodostuksessa. Reflektiivisyyden kautta ohjaajat pystyivät harjaannuttamaan lasten ajattelua ja mahdollistamaan sitä kautta uusia keinoja selviytyä tilanteista.

L5: *Se (lapsi) saa timantin, jos on ollut kiltisti.*

T: *Mites se aikuinen sinua auttaa siinä?*

L4: *Lohduttaa.*

T: *Miten se sinua lohduttaa?*

L4: *Että kysyy, että mikä on hätänä?*

T: *Selviääkö se tilanne siinä sitten?*

L4: *Joo.*

Ohjaajien vuorovaikutuksellinen tuki näkyi, lasten kokiessa pahaa mieltä tai väsymystä. Ohjauksen tavoite oli saada lapset tuntemaan itsensä osallisiksi ryhmään. Ohjauksen ja tuen kautta pyrittiin saamaan lapset viihtymään toiminnassa sekä auttamaan lasta pääsemään mukaan leikkeihin. Haastatteluissa tuli esille, että lapset voivat piilottaa tunteensa ohjaajalta. Piilottelulla on vaikutuksia lasten psyykkiseen hyvinvointiin. Psyykkisen hyvinvoinnin heikkeneminen on lasten kasvun riskitekijöitä. Pedagogisen havainnoinnin merkitys riskitekijöiden poissulkemisessa on merkittävä.

L7: No, jos on aamulla kiukuttanut tai on hirmu väsynyt ei huvita tulla Iippaan.

L4: Perjantaina, kun koulu loppuu, kun haluais jo päästä viettämään viikonloppua.

Ohjaajat tekivät lapsihavainnointia päivittäin sekä huomioivat lasten tarpeita. Sosiaalisten suhteiden ohjaus ja tuki näkyivät ohjaajien toiminnassa. Ohjaajat puuttuivat havainnoimiin lasten välisiin tilanteisiin niin, että lapset pystyivät jatkamaan leikkiä tilanteen selvittelyn jälkeen. Varhaisen tukemisen muotona, leikki-tilanteisiin puuttuminen vaikutti ryhmän tilanteeseen välittömästi. Lisäksi se tuki lasten sosiaalista kehittymistä ohjaajien antaessa tilanteisiin toimintamalleja.

L3: No ope kysyy mitä on tapahtunut ja koittaa selvittää sitä.

T: No onkos ne selvinnyt ne asiat?

L3: On.

T: Jatkuuko se leikki sen jälkeen vai loppuuko se?

L3: No yleensä se niiku jatkuu.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimus tuotti paljon tietoa koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa lasten varhaiseen tukemiseen vaikuttavat palvelun toimintaympäristö ja ohjausmenetelmät. Toimintaympäristön vaikutukset tulivat esille iltapäivän struktuurin tuntemisena. Tähän sisältyi: aamu- ja iltapäivätoiminnan tilat, välineet sekä toiminnan suunnitellut sisällöt. Toiminnan sisällöistä korostui leikin merkitys. Leikki näkyi vaikuttaen lasten turvallisuuteen, ryhmäytymiseen, osallistumiseen sekä rauhoittumiseen. Lasten psyykkisen turvallisuuden tunne toimintaympäristössä oli erittäin hyvä. Tähän vaikutti eniten ohjaajien läsnäolo. Ohjausmenetelmien vaikutukset näkyivät vahvistaen lasten varhaista tukea: ohjaajien antamana vuorovaikutuksellisenä tukena, lasten osallisuuden mahdollistuessa, ohjaajien ammatillisten roolien näkymisenä lapsille ja työyhteisön toimintana kasvatuskumppanuudessa. Eniten tuloksissa korostuivat lapsihavainnoinnin merkitys, jonka avulla muut varhaisen tuen muodot toteutuivat.

Tuloksia voidaan käsitellä Bronfenbrennerin (1979, 25) ekologisen systeemiteorian avulla. Teorian mukaan aamu- ja iltapäivätoiminta on lapsen yksi mikrotasoista, joissa lapsi kasvaa, oppii ja kehittyy. Tämän vuoksi lapsen kehityksen tukeminen yhteistyössä lapsen muiden mikrotasojen kanssa on huomioitava. Varhainen tukeminen näkyi vuorovaikutuksena ja työtapoina mikrotasojen välillä. Vuorovaikutuksen tasoa kuvaa systeemiteorian mesotasoo. Mesotasolla oli nähtävissä, lasten keskinäinen, ohjaajien ja lasten, sekä ohjaajien ja vanhempien välinen vuorovaikutus.

Lapset toimivat vertaisryhmässä iltapäivätoiminnassa. Ryhmässä toteutui samalla sosiaalisten taitojen ja itsesäätelyn harjoittelua. Psykoanalytikko Eriksonin (1982, 247–248) esittämä lasten ahkeruus ja kavereiden merkityksen kasvaminen tässä ikävaiheessa, näkyi tuloksissa lasten aktiivisena ja monimuotoisena toimintoina aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Haastatteluja tehdessä pystyin havainnoimaan myös kehityspsykologi Piaget`n (1977, 135) teorian lasten ajattelun kehityksen vaiheesta. Aineiston perusteella voi huomata alkuopetusikäisen lapsen ajattelukyvyn loogisuuden kehittymisen. Osa lapsista osasi kertoa jo hyvin johdonmukaisesti ja perustelevasti asioistaan.

Mesotasolla ohjaajien ja lasten vuorovaikutus näkyi turvallisina suhteina. Ohjaajat olivat rakentaneet turvalliset pedagogiset suhteet lapsiin. Ohjaajat käyttivät vuorovaikutuksellisia ohjauksen työmenetelmiä. He kysyivät, kannustivat, huolehtivat, auttoivat, tukivat, lohduttivat ja ratkaisivat tilanteita. Turvallinen vuorovaikutus auttoi lapsia säätelämään tunteitaan. Näin ohjaajat käyttivät mentalisäätiötä vuorovaikutuksessa, tukien lasten ajattelukykyä. Ohjaajien reflektiivinen työote näkyi heidän kohdatessa lapset, toimien lasten turvana sekä auttaessa ongelmissa. Näin he samalla toimivat lasten turvasatamana. Psyykkisen turvallisuuden tunteen kannalta oli tärkeää, että lapsilla oli käytettävissä turvallinen aikuinen.

Ohjaajien ja vanhempien vuorovaikutus välittyi tuloksista kasvatusyhteistyön muotona. Ohjaajat sopivat vanhempien kanssa lasten kasvatukseen sekä eri siirtymätilanteisiin liittyvistä asioista. Asioista sovittiin keskustellen vanhemman kanssa lasta hakiessa tai puhelimitse. Perusopetuksen ja iltapäivätoiminnan mesotason vuorovaikutus ei tullut esille tuloksissa. Tämä vuorovaikutussuhde tulee kuitenkin muistaa tärkeänä lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvänä. Seuraavassa tutkimuksen tuloksia tarkastellaan peilaten tutkimuskysymyksiin.

7.1 Varhaisen tunnistamisen ja tukemisen toteutuminen lasten tarpeet ja kehitysvaiheet huomioiden

Lasten eri tarpeet voidaan eritellä fyysisinä, psyykkisinä ja sosiaalisina. Fyysisiä tarpeita olivat tutkimuksessa: ravitsemukseen, terveyteen, leppäämiseen ja liikkumiseen liittyvät tarpeet. Fyysisistä tarpeista huolehtiminen oli psyykkisten tarpeiden edellytys. Psyykkiset tarpeet näkyivät turvallisuuden, hoivan ja tukemisen tarpeina. Sosiaaliset tarpeet ilmenivät tarpeina osallisuuteen, ryhmän eri toimintoihin, lasten keskinäisiin sekä lasten ja ohjaajien väliseen vuorovaikutukseen.

Varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen liittyen lasten tarpeet näkyivät suurelta osin tarpeiden toteutumisena. Tällä oli ennaltaehkäisevä eli preventiivinen vaikutus lasten tukemiseen. Pedagogiset prosessit eli kasvutapahtumat näkyivät tuloksissa. Lapset huomioitiin ryhmässä yksilöinä sekä heidän toimintaa ryhmässä tuettiin yksilöllisesti ja puuttuen koko ryhmän toimintaan. Ohjaajien ja lasten suhteen laatu vaikuttivat turvallisuutta tuovana merkityksenä lapsille heidän toimiessa ryhmässä. Lapsihavainnoinnin kautta ohjaajat tutustuivat lapsiin ja saivat aikaan luottavaisen pedagogisen suhteen. Toiminnan sisältöihin vaikuttivat pedagogisen toiminnan suunnittelu ja ulkopuolisen järjestämät kerhot. Pedagogisen toiminnan päämuotoina iltapäivätoiminnassa olivat välipala, ulkoilu ja leikki, jotka toistuivat päivittäin.

Ohjaajien toiminnassa näkyi varhaisen tukemisen ennaltaehkäisevä työote. Lasten ja ohjaajien väliset suhteet vaikuttivat lasten turvallisuuden kokemiseen. Lapset kokivat, että ohjaajalta saa apua. Lasten puheesta muodostui ohjaajien eri ammatillisia rooleja. Ohjaajien roolit näkyivät lapsille enimmäkseen tukijana ja auttajana. Roolit voidaan tulkita ennaltaehkäisevänä varhaisen tuen muotoina. Ohjaajien ja lasten pedagogisten suhteiden laatu näkyi tuloksissa läheisenä ja luottavaisena. Ohjaajat tekivät lapsihavainnointia ja puuttuivat tilanteisiin. He tukivat yksilöllisesti käytöksen ohjaamisessa sekä huomioivat havaintojen kautta tulleita lasten tarpeita.

Iltapäivätoiminnan struktuuri, sääntöjen merkitys, sekä tilojen ja välineiden käytön mahdollisuudet toivat lapsille turvallisuuden tunteen. Lapset tiesivät, mitä iltapäivisin tapahtuisi ja mitkä olivat mahdollisuudet. Tieto antoi lapsille vapautta suunnitella ja toteuttaa leikkiä ja vapaata toimintaa eri tiloissa. Välillä pienissä, kuten pukuhuone ja välillä isoissa tiloissa, kuten liikuntasali. Liikuntasalin käyttö tuli esille kaikissa ryhmissä antaen mahdollisuuksia lasten aktiiviseen liikkumiseen päivittäin. Toiminta tukee vuonna 2016 voimaan tulleita liikuntasuosituksia.

Kahdessa ryhmässä salin käyttö liittyi liikuntaan, kun taas yhdessä ryhmässä enemmän leikkimiseen. Kuitenkaan kaikki lasten mainitsevat tilat eivät olleet aina käytössä, mihin vaikutti perusopetuksen muu toiminta. Ilta- ja päivätoiminta näytti siis jäävän tilojen käytössä koulun toiminnan alaiseksi. Kaikissa iltapäivätoimintaryhmissä oli tarjolla eri kerhoja, jotka toivat lapsille lisää sisältöjä toimintaan. Lapset saivat usein itse päättää osallistumisestaan kerhoihin. Valinta antoi lapsille vapautta, mutta toisaalta opetti heitä arvioimaan omaa jaksamistaan sekä mielenkiinnon kohteita. Lasten tarve laajentaa oppimisympäristöään tuli esille ehdotuksena leikkitoiminnan laajentamisesta läheiseen luontoon. Lapset näkivät luonnossa olemisen ja luonnon materiaalit hyödyntämättömänä ympäristönä.

Leikki ja leikkikavereiden merkitys olivat suuria. Leikkimään pääsy koulupäivän jälkeen koettiin tärkeäksi. Lapset pystyivät vaikuttamaan paljon siihen, mitä tekivät iltapäivisin. Voi siis ajatella, että mieleinen tekeminen toi lapselle hyvän mielen. Leikille oli järjestetty aikaa ja tilaa. Ohjaajat puuttuivat riittävään leikeissä, jolloin leikin jatkuminen mahdollistui. Lapsuuden tärkein asia, leikki näkyi arvostuksena ohjaajien toiminnassa. Leikin kautta mahdollistui myös tunnetyöskentely sekä se oli osallisuuteen vaikuttava tekijä. Osallisuuden tunne auttoi lapsia sopeutumaan ryhmään. Ohjaajien toiminnasta välittyi osallistava toimintatapa heidän mahdollistaessa lasten ehdottamia leikkejä.

Ohjaajien vuorovaikutuksellinen tuki näkyi lasten tarpeina heidän kokiessa pahaa mieltä, väsymystä tai tarvitessa muuta tukea. Ohjaajat tekivät lapsihavainnointia päivittäin ja huomioivat lasten tunteita. Tunteiden prosessointiin lapset saivat ohjaajilta lohdutusta ja apua. Ohjaajat kohtasivat lapset tarpeineen kuunnellen heitä. Näin lasten tarpeet turvalliseen aikuiseen toteutuivat. Lasten kokemusten ymmärtäminen ja tulkinta ovat mentalisaation käyttämisestä vuorovaikutuksessa. Empaattinen lasten kohtaaminen tukee lasten ja ohjaajien välisiä suhteita.

7.2 Varhaisen tunnistamisen ja tukemisen kehittämisen tarve lasten arvioimina

Palvelun kehittämisen näkökulmaa tarkastellessa, lasten puheesta tuli esille asioita, joita arvioimalla varhaisen tunnistamisen ja tukemisen ennaltaehkäisevä työote kehittyisi. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa tulisi tulosten perusteella arvioida seuraavien toimintamallien ja ohjauksen keinoja.

Toiminnan sisältöjen kehittämisen tarpeesta kertoivat lasten kokemukset turhautumisen tunteesta, jos he eivät löytäneet mielekästä tekemistä, tai heidän pyytämänsä toiminta ei ollut toteutunut. Sääntöjen ja muutosten perusteleminen lapsille on tärkeää. Lapset kertoivat myös, ettei aikuisjohtoinen toiminta aina kiinnostanut. Näin ollen voi tulkita, että lasten tulisi saada osallistua enemmän toiminnan suunnitteluun. Tällöin osallisuuden kokemuksen myötä lapsi kokisi itsensä paremmin ryhmän jäseneksi saadessaan toteuttaa omia mielenkiinnon kohteita.

Toiminnan sisältöihin lapsilta tuli seuraavia ehdotuksia: lapset toivoivat enemmän iltapäiviin liikuntaa, yhteisiä leikkejä, lautapelaamista ja jalkapalloa. Uutena toimintana toivottiin retkiä, uimaan menemistä, yhteisiä pelejä liikuntasaliin, enemmän ulkoleluja sekä mahdollisuutta tehdä käsitöitä. Lasten äänen kuuleminen toiminnan suunnittelussa on lasten osallistamista. Osallistamalla lapsia he kokevat iltapäivät mielekkäämmäksi. Näin he sitoutuvat ja viihtyvät iltapäivisin paremmin.

Pedagogisen toiminnan suunnittelussa voi huomioida osallisuuden vaikutuksia. Osallisuus vaikuttaa ryhmäytymiseen. Ryhmäytyminen voi nopeuttaa lasten turvallisuuden tunteen kokemusta ympäristössä. Pedagogisen toiminnan suunnittelussa huomioitavana tuli esiin erityisesti lomien aloittamiseen liittyvä toiminta. Toiminnan suunnittelun avulla voi järjestää tällaisina päivinä erilaista toimintaa. Silloin iltapäivä kuluu nopeammin, joka vaikuttaa lasten viihtymiseen.

Toimintamallien arvioinnin tarve tuli esille lasten puhuessa iltapäivätoiminnassa esiintyvistä toistuvasta kiusaamisesta, sekä kiusaamiseen liittyen tiedonsiirrosta perusopetuksen ja iltapäivätoiminnan henkilöstön välillä. Lapset kertoivat ohjaajien puuttuneen kiusaamiseen. Tuloksissa ei tullut esille ohjaajien näkökulmaa, miten kiusaamiseen oli puututtu tai miten perusopetuksen sisäinen tiedonsiirto tapahtui. Lapset kertoivat kiusaamisesta iltapäivätoiminnassa ohjaajalle, mutta eivät opettajalle. Perusopetuksen henkilöstön yhteistyö tukee toteuttaessaan lasten etua ja varhaisen tukemisen muotoja.

Lapset kertoivat kokeneensa turvattomuutta heidän tullessa iltapäivätoimintaan ensimmäistä kertaa. Osa lapsista muisti, etteivät olleet käyneet tutustumassa toimintaympäristöön. Lasten puheesta tuli esille jännitys tuntemattomia tiloja, lapsia ja ohjaajia kohtaan. Lasten hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että vanhemmat käyvät tutustumassa lasten kanssa ryhmän tiloihin, ohjaajiin sekä ryhmän toimintatapoihin. Lisäksi vanhempien kannattaa aloittaa keskustelu lasten kanssa kolmannen vuosiluokan koulun jälkeisistä iltapäivien vietosta ajoissa. Lapset kuvittelivat erilaisia tapoja kulkea kotiin koulun jälkeen sekä viettää iltapäivää. Kuvitelma voivat vaikuttaa lasten turvallisuuden tunteeseen.

7.3 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteiden toteutuminen lasten arvioimana

Lapsille oli ryhmissä suunniteltu monipuolista ohjattua toimintaa, jota tukivat ulkopuolisten järjestämät kerhot. Eri ryhmissä oli erilaista toimintaa. Joissakin ohjattua toimintaa oli enemmän kuin toisissa. Lasten tasavertaisuuden vuoksi tulisi ryhmissä toteuttaa suurin piirtein saman sisältöistä toimintaa. Samalainen toiminta antaa kuvan yhtenäisestä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Leikin kautta toimiminen toteutui joka ryhmässä, joka tukee lasten hyvinvointia. Leikki kuuluu lasten tapaan toimia. Leikin kautta mahdollistuu oppiminen, tunteiden käsittely ja luovuuden kehitys.

Kaikissa ryhmissä mahdollistui lepääminen. Varsinaisia varhaiskasvatuksesta tuttuja lepohetkiä ei ollut missään ryhmässä. Kaikissa ryhmissä lapset kertoivat lepäämisen onnistuvan tilassa olevalla sohvalla. Yhdessä ryhmässä järjestettiin toisinaan lyhyitä lepohetkiä kirjan lukemisen yhteydessä. Lepäämisen toteutuminen antaa lapsille mahdollisuuden rentoutumiseen koulupäivän jälkeen. Lepäämisen ja rentoutumisen mahdollisuus tulisi ottaa huomioon erityisesti havainnoidessa lasten väsymys, levottomuus sekä koulupäivän tapahtumat. Nämä tekijät voivat vaikuttaa lasten vireystilaan.

Lasten osallisuus näkyi ohjaajien huomioidessa lasten suunnittelemaa leikkejä ja pelejä. Kuitenkaan osallisuutta ei ollut näkyvissä ohjaajien suunnitellessa toimintaa. Osallisuuden tavoite näkyy siis tavoiteltavana toimintamuotona tässä toimintaympäristössä. Osallisuus ehkäisee syrjäytymistä. Syrjäytymisen preventiivinen tavoite toteutui siten, että lapset osallistuivat palveluun. Haastatelluista kahdeksan lasta kertoi olevansa mieluummin iltapäivätoiminnassa kuin kotona. Yksin oloinen kotona ei tuntunut lapsista hyvälle vaihtoehdolle. Merkittävä huomio oli, että kaikki lapset kokivat olonsa turvallisiksi iltapäivätoiminnassa. Turvallisuuden tunteen toi lapsille ohjaajien läsnäolo. Näin ollen ohjaajilla oli suuri rooli lasten hyvinvoinnin tukemiseen, psyykkiseen hyvinvointiin sekä ryhmässä viihtymiseen. Lapset luottivat ohjaajiin ja heidän suhde oli läheinen.

Ohjaajien roolit näkyivät tukemiseen ja auttamiseen liittyvänä, mikä tuo ohjaajat lähelle lasta. Roolien muodostumista verratessa vanhemmuuden roolikarttaan, löytyy niistä paljon yhdistäviä tekijöitä, muun muassa ihmissuhdeosaaaja, rajojen asettaja sekä huoltaja (Vanhemmuuden roolikartta 1999). Näin lasten ja ohjaajien välinen hyvä pedagoginen suhde näkyi toiminnassa. Lapset kokivat ohjaajien huomioivan heidän tarpeitaan. Ohjaajat tarjosivat turvallisen toimintaympäristön valvonnalla, ylläpitämällä järjestystä, puuttuen kiusaamiseen sekä huolehtien lapsista ja heidän asioistaan.

Iltapäivätoiminnan ja perusopetuksen välinen yhteistyö näkyi samojen ympäristöjen, tilojen, välineiden, sääntöjen ja ohjaajien käyttämisellä. Lapset tiedostivat kuitenkin ympäristöjen eri toimintaperiaatteet toiminnan sisältöjen suhteen. Kodin ja iltapäivätoiminnan välinen yhteistyö näkyi kasvatusyhteistyönä ohjaajien ja vanhempien sopiessa lasten asioista. Lapset kokivat merkittävänä, että vanhemmille kerrotaan lapsille tärkeistä asioista. Tässä lasten ja aikuisten maailmojen välinen ero tuli esille. Lasten tärkeäksi koetut asiat olivat erilaisia kuin ehkä aikuinen ajattelisi. Aikuinen voi kuitenkin kuuntelemalla lasta ja käyttäen mentalisaatiota pedagogisena keinona vuorovaikutuksessa päästä tulkitsemaan asioita lasten näkökulmasta.

8 POHDINTA

Opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa tietoa koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämiseen Iisalmen kaupungissa. Iltapäivätoimintaa tarkasteltiin opinnäytetyössä varhaisen tuen toimintaympäristönä. Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, miten varhainen tunnistaminen ja tukeminen toteutuvat Iisalmen kaupungin kunnallisessa aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Tarkoituksena oli myös tuoda näkyviin pienten koululaisten kanssa tehtävän työn tärkeys.

Opinnäytetyössä tarkasteltiin tutkimusaihetta sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittymistä, niin yleisten poliittisten keskustelujen, yhteisötason kuin yksilötason kautta. Oma työkokemukseni toi työhön lisävaikutuksen. Tavoitteena oli nähdä ohjaajan työ koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa laajempaan. Tavoite oli myös löytää tietoa varhaisen tunnistamisen ja tukemisen vaikutuksista yhteiskunnalliselta tasolta aina lapsen kokemukseen asti.

Lasten kokemukset ja näkemykset tulivat esille haastatteluiden kautta. Haastattelut mahdollistivat ”kurkistamaan” lapsen maailmaan. Tutkimuksen tekeminen antoi uusia näkökulmia työhön ohjaajana. Tuloksissa merkittävää oli ohjaajien tärkeys lapsille. Tutkimuksen päätuloksina selvisi, koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintaympäristön sekä ohjausmenetelmien merkitykset varhaisen tunnistamisen ja tukemisen toteutumisessa.

Toimintaympäristössä korostuivat lasten psyykkinen turvallisuus, leikin ja kavereiden merkitys sekä pedagogiset prosessit. Ohjausmenetelmissä korostuivat lapsihavainnoinnin merkitys, vuorovaikutuksellinen tukeminen sekä lasten ja ohjaajien väliset suhteet. Lapset saivat paljon vuorovaikutuksellista tukea ohjaajilta. Lapset luottivat ja turvasivat ohjaajien apuun. Ohjaajien tekemä lapsihavainnointi oli merkityksellistä. Havainnoinnin avulla he huomioivat lasten tarpeita.

Toimintamalleja kehittämällä toiminnan laatu kehittyy sekä varhaista tunnistamista tukeva työote vahvistuu. Kehittämistä edistävinä tekijöitä tulivat esiin: toimintamallien arviointi kiusaamiseen sekä tiedonsiirtoon liittyen, lasten tarve käydä tutustumassa palvelun toimintaympäristöön, pedagogisen toiminnan suunnittelu erityispäivinä sekä lasten osallisuuden lisääminen toiminnan suunnitteluun.

Opinnäytetyön tulokset tuottivat tietoa siitä, miten koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta näyttäytyy lapsille. Tuloksissa korostuu varhaisen tunnistamisen ja tukemisen ennaltaehkäisevä eli preventiivinen näkökulma. Ohjaajat pystyvät ennaltaehkäisevällä työotteella, ohjausmenetelmien kautta vaikuttamaan lasten tilanteisiin. Pedagogisella toiminnalla oli merkitys varhaisen tuen muotoihin. Pedagogisen suhteen rakentaminen lasten kanssa on varhaisen tuen perusedellytys. Suhteen kautta ohjaajat onnistuivat saamaan lapsen luottamuksen. Luottamuksellisen suhteen havaintojen perusteella ohjaajat pystyivät tunnistamaan paremmin lasten tuen tarvetta ja tukemaan heitä tarvittavin keinoin.

Vuorovaikutuksellinen tuki näyttäytyi merkittävänä ennaltaehkäisevässä työotteessa. Lasten tarvitessa tukea, ohjaajat käyttivät vuorovaikutuksellista tukea ohjausmenetelmänä. Ohjaajat ohjasivat lasten ajattelutaitoja huomioimaan ratkaisuja heidän tilanteisiinsa. Näin he käyttivät mentalisaatiota vuorovaikutuksessa. Lasten ollessa iltapäivätoiminnassa, heillä oli mahdollisuus aikuisen läsnäoloon, ohjattuun toimintaan sekä vertaisryhmään. Näillä tekijöillä on yhteys syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseen. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa, lasten aika ennen ja jälkeen koulun on valvottua ja ohjattua, sekä toiminnassa huomioidaan lasten kehitystason mukainen toiminta.

Opinnäytetyön tekeminen yksin oli haastavaa, mutta antoisaa. Haastavuus tuli ajatusten yksipuolisuudesta ja vastuullisuudesta. Antoisuus oman työn kehittämisen mahdollisuudesta, oman aikataulun laatimisesta sekä oman tutkimuksen toteuttamisesta. Ohjaavan opettajan merkitys oli suuri hänen tukiessa opinnäytetyön näkökulman löytymistä sekä työskentelyn etenemistä. Tutkimuksen lähteenä käytin varhaiskasvatukseen sekä perusopetukseen liittyviä aineistoja. Haasteita tuotti lähteiden yhdistäminen ja soveltaminen sekä näkökulman rajaaminen pelkästään koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaan. Aamu- ja iltapäivätoiminta on varhaiskasvatuspalvelu, joka on osa perusopetusta. Palvelussa käytetään myös varhaiskasvatukseen liittyviä menetelmiä.

Savonian kurssi, Moniammatillinen hanketyö- projektin toteuttaminen yhtä aikaa opinnäytetyötä tehdessä oli tutkimusta vahvistavaa. Yhdessä ne muodostivat kokonaisuuden. Tulosten kautta lasten, vanhempien ja työntekijöiden kokemukset tulivat esiin. Kokemusten pohjalta voidaan nyt lähteä kehittämään Iisalmen kaupungin aamu- ja iltapäivätoimintaa. Tutkimus mahdollisti lapsilähtöisen aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämisen.

Opinnäytetyössä on tutkittu lasten näkökulmaa liittyen aamu- ja iltapäivätoiminnan arjen kuvaukseen ja varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen. Toiminnan kehittämisen kannalta jatkotutkimusta voisi tehdä tutkien ohjaajien mentalisaation hyödyntämistä vuorovaikutuksessa lasten ja vanhempien kanssa. Tärkeimpänä tutkimuksessa oli päästä lasten kokemusten äärelle. Pääsyllä ”lasten maailmaan” pystyn jatkossa huomioimaan lapsia paremmin, käyttäen varhaista tunnistamista ja tukemista vahvistavaa työotetta.

Sosionomin yleisiin kompetensseihin verratessa opinnäytetyö on kehittänyt ammatillisia taitojani. Taidot näkyivät suunnittelu- sekä organisointitaitoina, toimiessa vastuullisena tutkijana sekä oppiessa tutkimuksen prosessimaisuuden. Viestintä- ja vuorovaikutustoiminnan osaamisen kehittäminen mahdollistui yhteistyössä lasten, toimeksiantajan, työntekijöiden sekä vanhempien kanssa. Ammatillinen toiminta heidän kanssaan on tuonut vahvuutta ja varmuutta vuorovaikutusosaamiseen. Organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen näkyivät työyhteisön kehittämisen mahdollisuutena. Opinnäytetyö vaikutti työni kehittämiseen, reflektiiviseen työotteeseen sekä työnkuvaani. Opinnäytetyön valmistuessa sain lisävastuuta työhöni. Toukokuusta 2017, eteenpäin vastaan Iisalmen kaupungin aamu- ja iltapäivätoiminnan koordinoinnista. Toukokuussa pääsin mukaan aluehallintaviraston järjestämään aamu- ja iltapäivätoiminnan ajankohtaispäivään. Suurimpana antina päivästä olivat ohjeistukset uuden opetussuunnitelman näkymisestä aamu- ja iltapäivätoiminnan arjessa sekä vahvuutena siitä, että aamu- ja iltapäivätoiminta kuuluu osaksi perusopetusta.

LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT

- ALANEN, Leena ja KARILA, Kirsti (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere. Vastapaino.
- ARO, Tuija ja LAAKSO, Marja-Leena (toim.) 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelyn kehitys ja tukeminen. Porvoo. Bookwell Oy.
- BRONFENBRENNER, Urie 1976. The ecology of human development: experiments by nature and desing. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- ERIKSON, ERIK 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä. Gummerus.
- HAKKARAINEN, Pentti ja BREDIKYTE Milda 2013. Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet. Vilnius. Kogni Oy.
- HAUTAJÄRVI, Sanne 2003. Päre-koulutus ennaltaehkäisevän lastensuojelun kehittämisen välineenä. Julkaisussa HURTIG, Johanna, HAUTAJÄRVI, Sanne ja RANTALAIHO, Ulla-Maija. Lastensuojelua kehittämässä. Arvioivia näkökulmia Nuorten Ystävien Lapsi Lapissa - projektiin. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 46. Rovaniemi. Lapin yliopisto.
- HEIKURA, Meri, RÖNKKÖ, Maija ja YLÖNEN, Malla 2009. "Koko ajan tuntosarvet pystyssä". Varhainen puuttuminen Kiuruveden päiväkodeissa. [verkkojulkaisu]. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Sosiaalikasvatus. [Viitattu 2017-03-30.] Saatavissa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4752/Koko%20ajan%20tuntosarvet%20pystyssä.pdf?sequence=1>
- HEINÄMÄKI. Liisa 2008. Varhaista tukea lapselle - työvälineenä kehittämisvälikkö. Stakes. Helsinki. Erikoispaino Oy.
- HELENIUS, Aili 2008. Lapset ryhmässä. Julkaisussa: HELENIUS, Aili ja KORHONEN, Riitta 2008 (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja kehitykseen. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit.
- HIRSJÄRVI, Sirkka, REMES, Pirkko ja SAJAVAARA, Paula 2013. Tutki ja kirjoita. 18 painos. Porvoo. Bookwell oy.
- HUHTANEN, Kristiina 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki. Tammi.
- HUHTANEN, Kristiina 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Juva. WS Bookwell Oy.
- IISALMEN KAUPUNKI 2016. Perusopetuksen iltapäivätoiminta [verkkojulkaisu.] [Viitattu 2016-02-07.] Saatavissa: <http://www.iisalmi.fi/Suomeksi/Palvelut/Lasten-paivahoitopalvelut/Perusopetuksen-iltapaivatoiminta>
- JUNTUNEN, Anne-Leena 2010. Uusia käytäntöjä päiväkotityöhön. Tutkimus sosionomi (amk) -koulutuksen asiakastyön harjoittelusta. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. [verkkojulkaisu.] [Viitattu 2017-03-29.] Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263828.pdf>
- KALLAND, Mirjam 2014. Julkaisussa: VIINIKKA, Anne (toim.) Mentalisaatio perheiden tukemisessa. Tampere. Hämeen kirjapaino Oy.
- KALLIO, Tarja ja PIHLAJA, Päivi (toim.) 2005. Lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien hoito ja kasvatuksen kehittäminen päivähoitossa-hankkeen loppuraportti [verkkojulkaisu]. Oy Vasso Ab Var-sinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus julkaisuja 3/2005. [Viitattu 2017-30-03.] Saatavissa: https://whm14.louhi.net/~vasso/images/stories/julkaisut_ja_raportit/julkaisuja%203%202005.pdf
- KANANOJA, Aulikki, LÄHTEINEN, Martti ja MARJAMÄKI, Pirjo 2010 (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki. Tietosanoma Oy.

- KARJALAINEN, Sakari, LAUNIS, Veikko, PELKONEN, Risto ja PIETARINEN, Juhani 2002 (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere. Tammer-Paino.
- KAUPPI, Antti ja TAKALO, Ari 2014. Mentalisaation psykoanalyttiset juuret. Julkaisussa: VIINIKKA, Anne (toim.) Mentalisaatio perheiden tukemisessa. Tampere. Hämeen kirjapaino Oy.
- KOIVUNEN, Pirjo-Leena 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä. PS-Kustannus.
- KOKKONEN, Kaarina 2015. Mitä stressi on? [verkkojulkaisu]. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. [Viitattu 2017-03-30.] Saatavissa: <http://www.mll.fi/julkaisut/lapsemme-lehti/juttunostot/lapsemme-1-2015/argg/>
- KOULULAISTEN AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNAN PERUSTEET 2004. [verkkojulkaisu.] Opetushallitus. [Viitattu 2016-02-25]. Saatavissa: http://www02.oph.fi/ops/apip/apip_perusteet.pdf
- KOULUNKÄYNNIN JA AAMU- JA ILTAPÄIVÄOHJAUKSEN AMMATTITUTKINTO 2010. [verkkojulkaisu.] Opetushallitus. Määräys 63/011/2010. [Viitattu 2016-03-30.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/131494_Koulunkaynnin_at_net.PDF
- KUMPULAINEN, Timo (toim.) 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014 [verkkokirja]. Opetushallitus. [Viitattu 2016-03-30.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf
- LAITINEN, Kristiina 2006. Oppilashuolto [verkkojulkaisu]. Julkaisussa: RAJALA, Riitta 2006 (toim.) Lapsen parhaaksi. Tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. [Viitattu 2017-01-28.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/47281_lapsenparhaaksi.pdf
- LAKI PERUSOPETUKSESTA. L 1998/628. Finlex. Lainsäädäntö. [Viitattu 2016-02-25]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1>
- LAUNONEN, Leevi 2006. Aamu- ja iltapäivätoiminta kodin ja koulun kasvatustyön tukijana [verkkojulkaisu]. Julkaisussa: RAJALA, Riitta (toim.) Lapsen parhaaksi. Tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. [Viitattu 2017-01-28.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/47281_lapsenparhaaksi.pdf
- LIUKKO, Satu 2015. Opinnäytetyön raportointi [verkkojulkaisu]. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. [Viitattu 2017-16-03.] Saatavissa: <https://oppimateriaalit.jamk.fi/raportointiohje/>
- MATTUS, Marjo-Riitta 2001. Valtaistava ja yhteistyötä avaava haastattelumenetelmä perhelähtöisessä interventiossa. Rovaniemi. Lapin yliopisto.
- MLL 2015. Sosiaalisten taitojen kehitys [verkkojulkaisu]. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Vanhempainnetti. [Viitattu 2017-03-30.] Saatavissa: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/7_9-vuotias/sosiaaliset_taidot/
- NUORTEN MIELENTERVEYSTALO s.a. Mitä stressi on? [verkkojulkaisu.] [Viitattu 2017-03-29.] Saatavissa: https://www.mielenterveystalo.fi/nuoret/itsearviointi_omaapu/omaapu/toivo/Pages/osio_6_lue_lisaa.aspx
- OKSANEN, Anne, SOURANDER, Johanna ja VIINIKKA, Eeva 2016. Mentalisaatiosta eväitä lasten kohtaamiseen. [verkkojulkaisu]. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Pienten lasten kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa seminaari. [Viitattu 2017-03-03.] Saatavissa: https://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/a25bac602baf518476651c9d4d4f4f53/1489856168/application/pdf/28699206/ML_L_mentalisaatio_luento_oksanen_sourander_viinikka.pdf
- OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ 2012. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit [verkkojulkaisu.] [Viitattu 2017-02-11.] Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/Kerhotoiminnan_laatukriteerit.pdf?lang=fi
- OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI s.a. [verkkojulkaisu]. Opetushallitus. [Viitattu 2017-01-30.] Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki

PAJU, R. ja HONKALA, S. 2008. Kulttuurista voimaa lasten ja nuorten päivään ohjaustoiminnan avulla. Julkaisussa: LEHTONEN, Heleena (toim.) Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Tampere. Tampereen yliopisto.

PAJULO, Marjukka, SALO, Saara ja PYYKKÖNEN Nina 2015. Mentalisaatio ihmistä suojaavana tekijänä. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim [digilehti], 11/2015. [Viitattu 2016-10-31.] Saatavissa: http://www.duodecimlehti.fi/web/guest/uusinnumero;jsessionid=02DEE98439EDEF5798B0D7C9FD7288D8?p_p_id=Article_WAR_DL6_Articleportlet&_Article_WAR_DL6_Articleportlet_viewType=viewArticle&_Article_WAR_DL6_Articleportlet_tunnus=duo12278&_Article_WAR_DL6_Articleportlet_member=JPPpRX9**SdU

PARKER, Danny ja Blackwood Frea. Onnenpäivä. Hämeenlinna. Karisto.

PERNAA, Minna 2014. Varhainen puuttuminen suojaa syrjäytymiseltä. Tesso [digilehti], 10.3.2014 [Viitattu 2016-03-28.] Saatavissa: <http://tesso.fi/artikkeli/varhainen-puuttuminen-suojaa-syrjytymiselt>

PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96 [verkkojulkaisu]. Opetushallitus. [Viitattu 2016-04-01.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014 [verkkojulkaisu]. Opetushallitus. [Viitattu 2017-02-18.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

PIAGET, Jean 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä. Gummerus.

PIHLAJA, Päivi 2001. Päivähoidon kontekstianalyysi – lasten sosio-emotionaalisen tuen näkökulmasta [verkkojulkaisu.] Julkaisussa: PIHLAJA, Päivi ja KONTU, Elina. Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001:14. [Viitattu 2017-03-03.] Saatavissa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113333/tahdella.pdf?sequence=1>

PIHLAJA, Päivi 2005. Varhaiserityiskasvatusta suomalaisessa päivähoidossa. Helsinki. Suomen Kuntaliitto.

PULKKINEN, Lea, POHJOLA, Kirsi, KOTANIEMI, Niina ja LAUNONEN, Leevi 2005. Kunnallisen aamu- ja iltapäivätoiminnan ensiaskeleet [verkkojulkaisu.] Jyväskylän yliopiston perhetutkimuskeskuksen julkaisuja. [Viitattu 2017-01-14.] Saatavissa: http://www.mukavahanke.com/pdf/ap_ip_seloste_130306.pdf

RAJALA, Riitta 2006 (toim.) Lapsen parhaaksi. Tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan [verkkojulkaisu.] [Viitattu 2017-01-28.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/47281_lapsenparhaaksi.pdf

RAJALA, Riitta 2011. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011 [verkkojulkaisu.] Opetushallitus. [Viitattu 2017-01-28.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/133363_Apip_toiminnan_perusteet_2011_koulutus.pdf

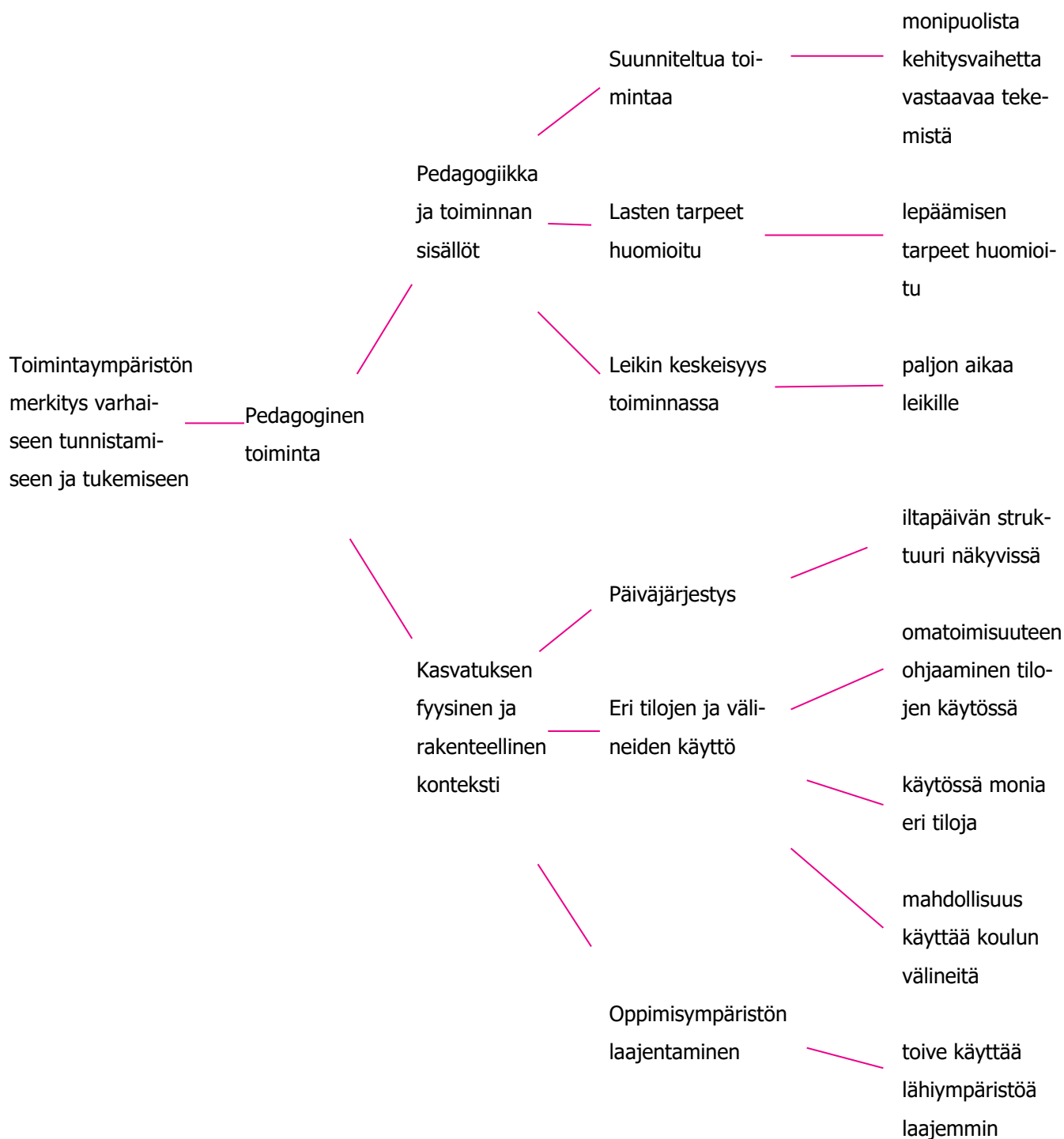
ROOS, Piia 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta [verkkojulkaisu.] Väitöskirja. Tampereen yliopisto. [Viitattu 2017-03-08.] Saatavissa: <file:///C:/Users/User/Desktop/VÄITÖSKIRJA%20LASTEN%20ÄÄNI.pdf>

RUUSUVUORI, Johanna 2010. Julkaisussa: RUUSUVUORI, Johanna, NIKANDER, Pirjo ja HYVÄRINEN, Matti (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere. Vastapaino.

SAARANEN-KAUPPINEN, Anita & PUUSNIEKKA, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu.] Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampere. [Viitattu 2017-03-04.] Saatavissa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/viittausohje.html>

- SAARELA, Heisi 2012. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta tukena arjessa. Kemi-Tornio ammatti-korkeakoulu. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Lapsi- ja nuorisotyö. Kemi. [Viitattu 2016-02-26]. Saatavissa: <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/50634/Saarela%20Heidi.pdf?sequence=1>
- SAARNIAHO, Rami 2005. Piaget'n teoria kognitiivisesta kehityksestä [verkkojulkaisu.] Otavan opisto. [Viitattu 2016-30-03.] Saatavissa: http://opinnot.internetix.fi/fi/materiaalit/ps/ps2/1_kehityopsykologian_teoriat__mallit_ja_tutkimus/08_piagetn_teoriat?C:D=1465730&m:selles=1465730
- SALMIVALLI Christina 2006. Vertaissuhteet ja lasten sosioemotionaalinen kehitys [verkkojulkaisu.] Julkaisussa: RAJALA, Riitta (toim.) Lapsen parhaaksi. Tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. [Viitattu 2017-01-28.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/47281_lapsenparhaaksi.pdf
- SALO, Saara ja KAUPPI, Antti 2014. Reflektiivinen työote vanhemman kohtaamisessa. Julkaisussa: VIINIKKA, Anne (toim.) Mentalisaatio perheiden tukemisessa. Tampere. Hämeen kirjapaino Oy.
- STRANDELL, Harriet 2012. Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika. Helsinki. Gaudeamus.
- TERVEYDEN JA HYVINVOINNINLAITOS 2014. Huolen vyöhykkeet [verkkojulkaisu.] [Viitattu 2017-03-04.] Saatavissa: https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/varhainen-avoin-yhteistoiminta/huolen-puheeksi-ottaminen/huolen-vyohykkeet
- THL 2014. Kasvatuskumppanuus [verkkojulkaisu.] Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. [Viitattu 2016-03-28.] Saatavissa: https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/varhainen-avoin-yhteistoiminta/kasvatuskumppanuus
- THL 2007. Varhainen avoin yhteistoiminta ja dialogiset menetelmät [verkkojulkaisu.] Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. [Viitattu 2017-04-01.] Saatavissa: https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/varhainen-avoin-yhteistoiminta
- TUOMI, Jouni ja SARA-JÄRVI, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- TURJA, Leena 2011. Lapset osallisena- kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry [digilehti], toukokuu s. 24-35. [Viitattu 2016-03-30.] Saatavissa: <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>
- VARPU 2005. Varhaisen puuttumisen merkitys ongelmien ehkäisyssä [verkkojulkaisu.] Peda.net. [Viitattu 2017-03-30.] Saatavissa: <http://www.peda.net/veraaja/jko/opo/oph/varpu>
- VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2016 [verkkojulkaisu.] Opetushallitus. [Viitattu 2017-02-18.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- VIINIKKA, Anne (toim.) 2014. Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa. Tampere. Hämeen kirjapaino Oy.
- VIINIKKA, Anne, SOURANDER, Johanna ja OKSANEN, Eeva 2014. Reflektiivinen työote perheryhmän ohjaamisessa. Julkaisussa: VIINIKKA, Anne (toim.) Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa. Tampere. Hämeen kirjapaino Oy.
- YGOTSKY, Lev 1972. Thought and language. Massachusetts. The M.I.T.
- WEBSTER-STRATTON, Carolyn 1999. How to promote children's social and emotional competence. London. Paul Chapman Publishing Ltd.
- YLE 2017. Varhaisvuodet [verkkodokumentti.] Yle televisiokanava. Tiededokumentti: Mikä meitä odottaa? [Viitattu 2017-03-20.] Saatavissa: <http://areena.yle.fi/1-3034984>
- YLÄ-SAVON SOTE 2012. Ylä-Savon yhteistoiminta alueen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma [verkkojulkaisu.] Ylä-Savon SOTE Ky. [Viitattu 2017-02-11.] Saatavissa: <http://www.iisalmi.fi/loader.aspx?id=1e079d88-8c76-41db-93b1-ad08550dcc87>

LIITE 1: ESIMERKKI AINEISTON ANALYYSISTÄ



LIITE 2: TIEDOTE HUOLTAJILLE

TIEDOTE HUOLTAJILLE

14.4.2016

Hei

Olen Savonia-ammattikorkeakoulun Iisalmen yksikön sosionomi (AMK) opiskelija. Teen opinnäytetyötä Iisalmen kaupungin järjestämästä aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Opinnäytetyöni tavoitteena on kehittää aamu- ja iltapäivätoimintaa Iisalmessa sekä saada lapsen ääni kuuluviin.

Haastattelun tutkimukseeni 2.luokkalaista lapsia. Osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelut teen pienissä ryhmissä keskustellen sekä toiminnallisia menetelmiä käyttäen; kirjanlukeminen sekä piirtäminen. Teen haastattelut tämän kevään aikana. Nauhoitan keskustelut ilman tunnistetietoja. Haastattelumateriaalia käsittelen vain minä. Työni tulee valmistumaan vuoden 2017 alussa, minkä jälkeen hävitän haastattelumateriaalin. Työni valmistuessa se löytyy internetistä.

Pyydän teiltä vanhemmilta ja lapsilta suostumusta osallistua haastatteluun. Pyydän, että täytätte lomakkeen yhdes-
sä lapsen kanssa. Toivon, että palauttaisitte lomakkeen takaisin ohjaajille _____mennessä. Jos teillä tulee kysyt-
tävää vastaan tiedusteluihin mielellään.

Terveisin

Mari Ellola sosionomi (AMK)- opiskelija, mari.ellola@edu.savonia.fi

Opinnäytetyöni ohjaava opettaja Marjaana Tuovinen, marjaana.tuovinen@edu.savonia.fi

PALAUTA TÄMÄ OSIO

Lapseni _____

Lapseni haluaa ei halua osallistua haastatteluun.

Lapseni saa ei saa osallistua haastatteluun.

Päiväys_____

Lapsen allekirjoitus _____ Huoltajan allekirjoitus _____

LIITE 3: HAASTATTELUN KYSELYLOMAKE

1. Millä mielellä tulet koulun jälkeen iltapäivätoimintaan? (Miksi joku päivä on mukavampi tulla kuin toisena päivänä?)
2. Olisitko mieluummin kotona koulun jälkeen? (Miksi?)
3. Miltä iltapäivätoiminnassa voi tehdä? (Mikä mukavaa? Mitä ei ole mukava tehdä?)
4. Millaiset tilat teillä on käytössä? Kerro niistä?
5. Mikä tekee sinut iloiseksi iltapäivätoiminnassa?
6. Mikä harmittaa iltapäivisin?
7. Mitä haluaisit tehdä enemmän iltapäivätoiminnassa?
8. Mitä ihan uutta haluaisit tehdä iltapäivätoiminnassa?
9. Onko sinulla turvallinen olo iltapäivisin? Mikä siihen vaikuttaa?
10. Jos sinulla on paha mieli, kerrotko siitä jollekin? Mikä auttaa tilanteessa?
11. Onko sinulla kavereita iltapäivätoiminnassa?
12. Millaisia leikkejä leikitte? Miten leikit sujuvat? Onko leikille tarpeeksi aikaa?
13. Onko joku kiusannut sinua tai kiusataanko ketään muuta iltapäivätoiminnassa? Mitä ohjaajat tekevät silloin?
14. Millaisia lepoetkiä iltapäivätoiminnassa järjestetään?
15. Millaista välipalaa on tarjolla? (Mistä välipalasta tykkäät eniten ja mistä vähiten? Syötkö tarpeeksi?)
16. Oletko ehdottanut ohjaaville mitä haluaisit tehdä iltapäivätoiminnassa? (Mitä olet ehdottanut? Onko toiveet toteutuneet?)
17. Onko ohjaajat kysyneet lapsilta mitä te haluaisitte tehdä? Mitä ovat kysyneet?
18. Mistä asioista sinä juttelet ohjaajan kanssa?
19. Mistä asioista sinun vanhempasi kanssa juttelevat ohjaajien kanssa?
20. Missä asioissa ohjaaja auttaa sinua?
21. Missä asioissa ohjaaja kannustaa sinua?

Tuleeko sinulle vielä mieleen jotain muuta mitä haluaisit kertoa? Haluatko kysyä minulta jotain?